

53402

Közlemények  
a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-Lélektani Intézetéből.  
18. sz.

---

**SCHNELLER ISTVÁN  
PÁLYÁJA ÉS PEDAGÓGIAI  
MUNKÁSSÁGA**

IRTA:  
**DÉR MIKLÓS**

**SZEGED  
1937**





Közlemények

a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem  
Pedagógiai-Lélektani Intézetéből.

18. sz.

---

**SCHNELLER ISTVÁN  
PÁLYÁJA ÉS PEDAGÓGIAI  
MUNKÁSSÁGA**

IRTA:  
**DÉR MIKLÓS**

**S Z E G E D**

**1 9 3 7**



*A szegedi M. kir. Ferencz József-Tudomány-  
egyetem Bölcsészet-, Nyelv- és Történettudományi  
Karához benyújtott doktori értekezés.*

*Bíró: Dr. VÁRKONYI HILDEBRAND  
egyet. ny. r. tanár.*

*Társbíró: Dr. MESTER JÁNOS egyet.  
ny. r. tanár.*

### **Curriculum vitae.**

1913 aug. hó 6-án születtem Budatétényben (Pest m). Középiskolai tanulmányaimat a budapesti Evangélikus Gimnáziumban végeztem, ahol 1931 június 15-én jó eredménnyel érettségi vizsgálatot tettem. 1931 szeptemberében felvettek a Kir. Magy. Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészeti fakultására (mennyeiségtan-természettan szak), hol 1935 júniusig megszakítás nélkül hallgattam az előadásokat. 1935 június 13-án abszolváltam. Mint gyakorló tanárt a budapesti Kemény Zsigmond reálgimnáziumba osztottak be. Tanári diplomámat 1936 május 18-án kaptam.

## BEVEZETÉS

A tudományos élet egyetlen területén sem annyira fontos, hogy elgondolás és megvalósítás, elmélet és gyakorlat, elvhirdetés és élet egy személyen belül olyan zavartalan harmóniában egyesüljön, mint a pedagógusnál. Platon és Aristoteles a nevelés célját nemcsak megállapították az erényes életben, hanem a maguk életében ezt meg is valósították. Cicero nemcsak a szónok nevelésének pedagógiai elveit írta meg a *De oratore*-ban, hanem maga is a római szónokok legkiválóbbja volt.

A középkori pedagógia alapvető elmélkedője, szent Ágoston tévedésekkel kezdődő, azután egyre magasabbra és nemesebbre emelkedő élete sugárzik vissza pedagógiájában, amikor a rosszra hajló természetet az akarat nevelésével igyekszik Isten felé hajlítani. A renaissance nagy nevelői először magukban érzik meg az egyéniség erejét s ezzel új korszakot nyitnak a nevelésben. Locke, Kant, Pestalozzi, Herbart, vagy Schleiermacher élete, lelki struktúrája is szervesen összefügg a nevelésre vonatkozó gondolataikkal és tanításukkal.\*

---

\*Többek között leginkább Rousseau kivételnek látszik. Ez azonban csak látszat, hiszen Rousseau nagy pedagógiai hibái sokszor élete és felfogása diszharmóniájából következnek, másrészt épen élete viszontagságai között nyertett igen sok ösztönző hatást a nevelés javítására.

A tanítás és az egyén és élete közötti viszony tehát épen a pedagógusnál mély belső összefüggést mutat, amelynek három nevezetes mozzanata állapítható meg. Első a speciális egyéni adottság, amelyet születés, nevelés, életkörülmények és a kor hatása bizonyos irányban formálnak; másik az a lelkeség és életrendszer, amely az előbbi alapokon kifejlődött; s végül az egyén által értékesnek felismert értékrendszernek, amelyet ő önmagának megvalósít, mások által is megvalósíttatni kívánó törekvés, amely szellemi és fizikai formában — gondolat és munka — nyilvánkozik meg. Ez a harmadik mozzanat tulajdonképpen a nevelő igazi pedagógiai működése, amikor elveinek ismertetésével, vagy gyakorlati nevelői munkával igyekszik gondolatait valóságra váltani.

Kornis Gyula a pedagógia és filozófia közötti szoros összefüggés bizonyításánál így fejezi ki ezt a gondolatot: „A filozófusnak természetes törekvése, hogy értékfelfogásának, életeszmenyének a valóságban is érvényt szerezni, a társadalmat érték-ideáljai értelmében átformálni iparkodjék. Az értékeszményeknek az emberiségtől végrehajtani kívánt megvalósítása elsősorban az új nemzedék nevelése útján biztosítható. Ezért minden nagyobb filozófiai rendszernek megvan a maga nevelésemlélete.“ \* Akiben valamilyen „életeszmeny“ kialakult, az ennek önmagán kívül, másokban való megvalósítását is óhajtja. Amikor ezért küzd, akkor válik pedagógussá.

A magyar pedagógia történetében nem ismerünk egyetlen nagy nevelőt sem, akinek élete és rendszere ezt annyira igazolná, mint Schneller Istváné. Papnak készült, teológiai tanár lett s az

\*Fináczy Ernő : Világnézet és nevelés. Bpest, 1925. Kornis : Bevezetés. III-IV. I.



őnmagában kialakított életideál másokban való megvalósításának vágya vitte őt át a pedagógia területére. Egy minden ízében összefüggő, új pedagógiai rendszert alkotott. Rendszere, melyet ő a *személyiség pedagógiájának* nevez, szinte társaltalanul, különös elszigeteltségben áll a magyar pedagógia elméletei között, mint magányos hegy-csúcs a többi, egymásból nőtt és összefüggő hegy-láncok mellett. A személyiség pedagógiáját hazánkban Schneller István hirdette először, de megilleti őt az elsőség azokkal a külföldi pedagógusokkal szemben is, akik a személyiség elvi alapján állanak. Schneller nemcsak megelőzte őket, hanem megkülönbözteti rendszerét ezektől az, hogy egyéni, speciálisan magyar, többretű és teljesebb.

Schneller István rendszerét „A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere. Szeged, 1932.” c. munkában *Tettamanti Béla* részletesen ismertette. Jelen tanulmányomban egyrészt azokat az összefüggéseket törekszem kutatni, amelyek Schneller rendszere és egyénisége („személyisége”) között vannak, ezért foglalkozom részletesebben Schneller életével, egyéniségével, műveivel, gyakorlati irányú pedagógiai működésével; másrészt ennek a magyar földön született pedagógiai rendszernek azokat a vonásait szeretném kimutatni, amelyek egyénivé és magyarrá teszik s ezáltal a személyiség pedagógiájának minden más rendszerétől megkülönböztetik.

---

## I. RÉSZ.

### Család, környezet, gyermekkor

„Azok az imponderabilis erők, amelyek a környezetből, a családból, a társaságból leszállanak, még pedig egészen öntudatlanul lelkünk mélyébe s itt az értékelésnek tényezőit alkotják, egyéniségünk kialakulására nagy befolyással vannak“<sup>1</sup> — írja Schneller. Kevés író van, akinél az ősök, a család, a környezet hatása olyan tisztán követhető és kimutatható volna, mint nála.

Milyen ősöktől származott, milyen családban nevelkedett Schneller István?

Schneller Egyed Lajos bábsütő és felesége Ritter Klára Katalin házasságából született 1772 április 8-án Sopronban Schneller Lajos, az első a Schneller családban, aki a lelkészi pályára lépett. A jómódú soproni polgár gondos nevelést adhatott gyermekének, aki a soproni középiskola osztályainak elvégzése után Jénában hallgatta a teológiát (1794—97), különös érdeklődéssel fordulva a bölcséleti tanulmányok felé. Kant, aki a königsbergi egyetemen ezekben az években tartotta utolsó előadásait, mélységes hatással volt a fiatal Schneller Lajos fogékony lelkére, aki egész életén át megőrizte a filozófia iránti szeretetét. Rövid ausztriai lelkész-kedés után a kőszegi evangélikus gyülekezet hívja meg papjának s az marad haláláig. (1841). Halála

után fiát, Schneller Vilmost választották kőszegi ev. lelkésszé, aki ugyancsak haláláig, 1893-ig látta el a lelkészi teendőket. Schneller Vilmos teológiai és bölcséleti tanulmányai egy részét szintén Németországban végezte, Halleban Gesenius és Erdmann professzorokat hallgatta s különösen Schleiermacher és Hegel filozófiája volt rá hatással. Hegel Phaenomenologia-ját versbe is szedte. A német származású, magyar földön született Schnellerek így őrzik meg a szellemi kapcsolatot a német kultúrával, miközben itthon életük, hivatásuk, környezetük egyre szorosabban köti őket a magyarsághoz.

Mindketten sokat foglalkoznak tanügyi dolgokkal is. Schneller Lajos Wimmerrel együtt alapítja meg a felsőlövői ág. ev. gimnáziumot és tanítóképzőt, Schneller Vilmos a felsővasi és soproni liceumi tanügyi bizottságnak állandó tagja volt.

Schneller Vilmos és Boór Zsuzsánna házasságából született Schneller István 1847 aug. 3-án. Jól rekonstruálható az a ház, az az élet, az a környezet, ahol a gyermek első benyomásait nyerte, melyek az egyén lelki életére, fejlődésére és szinte egész életére legtöbbször oly nagy hatással bírnak. Nyolcvan éven át volt atyja és nagyatyja a kőszegi ev. paróchia köztisztviselőben álló, munkás, önfeláldozó lelkésze. A kantianus nagyapa és a hegelianus apa lelkészeknél akkor nem általános nagy műveltsége már a gyermekkorban sem maradhatott hatástalanul a gyermek fejlődő lelkére. Ő maga különösen kiemeli édesapját, „ki szerény papi állása daczára egy magasabb rendű eszményi pap-ságnak volt képviselője, s ki korával haladva — Hegel és Schleiermacher iskolájában megtanulta az önálló philosophiai gondolkozás kiegyenlítését

a biblia szerinti, egyszerű, kegyes hittel.<sup>2</sup> Szüleinek mélységes vallásossága bizonyára már ekkor ültette lelkébe a hitnek első magocskáit, melyekből később olyan fa sarjadt, amely mintegy beárnyékolta védően és erősítően egész életét s amelynek törzséből vágta és építette fel pedagógiája alapjait.

Ha a nagypapa még félig német talajban gyökerezett, az apa már csak műveltségének formáiban őrizte a német szellemet. Legtöbbször magyarul prédikált; Szombathelyen, ahol ő alapította meg az egyházközséget, mindig, Sopronban is csak a magyarul nem tudó hívek számára mondott német szentbeszédet. Magyar szellemet szívott magába a kőszegi paplakban a gyermek Schneller István s a későbbi hatások ezt még jobban erősítették.

Nem maradhatott el hatás nélkül reá a kor sem, amelyben felnövekedett. A szabadságharc előtti évben született, gyermekkorában az elnyomatás éveire esett. Ő maga mondja, hogy mélyen a lelkébe ivódtak a magyarság akkor szenvedései.<sup>3</sup> De nemcsak a magyarságnál, hanem családjában is láthatott áldozatot. Anyai nagybátyja hosszabb ideig volt Wienerneustadtban fogoly, mert a szabadságharc alatt több alkalommal segített honvédtiszteknek. A nemzetiszínű zászlót a család a padláson rejtegette, a gyermek gyakran felszökött oda, hogy valami belső ösztöntől indítva, megsimogassa a „sokat jelentő selyemdarabot”.<sup>4</sup> Az ilyen gyermekkorai élmények rendszerint felejthetetlenek s kihatnak az egész életre.

Igen nagyjelentőségű volt továbbá Schneller István magyarrá nevelésének szempontjából, hogy a kőszegi paplakban a gyermekek magyarul tanultak először. Anyanyelve tehát a magyar volt. Csak a pedagógus (pszichológus) tudja igazán, mit



jelent a nemzeti hovatartozás érzésvilágának kialakításában az anyanyelv, amelyen a fogalmak és gondolatok először kifejeződnek és rendeződnek. Ez a tény egyébként jellemző fényt vet arra a magyaros szellemre is, amely a Schneller családban uralkodott. Schneller István édesapjának haláloságján ezek voltak utolsó szavai: Kossuth szellemében éljetek!“<sup>5</sup> Ez a magyaros légkör magyarázza Schneller mélyen érzett magyarságát. Ő maga írja: „Nemzetünk nagyjainak hazaszeretetét, bizonyára mindnyájáét a szülői ház táplálta.“<sup>6</sup>

Schneller Istvánra talán még édesatyjánál is nagyobb hatással volt édesanyja. Kedves képet rajzol róla. „Ha nem is szűkös, de mégis szerény, kevés igényű viszonyok között folyt le szüleim házában életünk. Anyám, ki gazdag családból származott, teljesen bele találta magát a nagyon is szerény jövedelmű, sok gyermekkel megáldott kőszegi paróchia egyszerű életébe.“<sup>7</sup> De a férjét és gyermekeit annyira szerető asszony, a „család lelke“, váratlanul fiatalon meghalt. Egyik gyermekét ápolni ment Pozsonyba, a gyermek meggyógyult, ő anyai szeretetének áldozata lett. Schneller így ír az esetről: „Számosan zárándokolva jöttek el, hogy az áldottlelkű nőt szeretettel kísérhessék utolsó útján. Életem első, egész valómat meghasító fájdalma hatotta át szívemet, de ugyancsak e fájdalomban megszületett édes anyám megdicsőült alakja, amely nemtőként, erőként kísért az élet kísértéses útjain.“<sup>8</sup> Ezt a gondolatot Schneller műveiben több helyen megtaláljuk.<sup>9</sup> A gyermeki szeretetének áldozatául esett édesanya alakja elkísérte őt egész életén. Mindig meglátja, értékeli az anyai szeretetet. Eötvösről írja: „E jellem kialakulására a legnagyobb befolyással művelt, jóságos, bálványozott édesanyja volt.“<sup>10</sup>

Schneller jellemének kialakulásában ugyanezt lehet megállapítanunk. De nála az édesanyjai szeretet még továbbra is fejlődött, pedagógiai rendszere egyik alappillére lett. Elsősorban édesanyjánál tanulta meg értékelni a szeretetet, amelyről nála szinte szokatlan szenvedélyességgel írja: „A szeretet hatalmát még ismeretelméleti szempontból is, még mindig nem méltányoljuk eléggé. A szeretet az az egyedüli hatalom, mely önmagunk, saját bajaink és érdekeink fölé emel s leemel azon alantas álláspontról, amelyen mindenkit és mindent, amit kívülöztünk van, önmagunkra nézve csakis eszköznek tekintünk, a szeretet az az erő, mely minket arra képesít, hogy másoknak állapotába, viszonyaiba helyezkedjünk s abban felkeressük azt az értéket, azt a jót, amelyért az egész szempontjából teremtetett.”<sup>11</sup>

A gyermek Schneller István már korán érdeklődött a tudomány iránt. Legnagyobb öröme abban telt, ha könyvet kapott ajándékba. Nagy hatással lehetett rá kőszegi tanára, Beyer János, aki atyjának barátja, családjuknak gyakori vendége volt. Külön cikket írt később fiatalkori tanáráról, melyben igazi tanítói személyiségnek mondja őt, szinte benne látja azt az ideált, amelyet rendszerében rajzol a tanítóról. „Egyesegyedül egy szent hivatás tudatában egész személyiségével tanulmányait és tanítványait szeretettel átölelő, felemelő mester az, ki az ő benne ténykedő isteni kegyelem erejében életet ad, életet kelt, oly életet, mely mivel forrása isteni, a folytonos haladásban, a folytonos fejlődésben maga is végtelen.”<sup>12</sup>

Íme így alakulnak ki előttünk a gyermek Schneller István első benyomásai alapján Schneller István pedagógiai rendszerének alapvonásai: valóságosság, magyarság, szeretet, nevelői személyiség.

## 2. Diákévek Kőszegen és Sopronban

Ezek a vonások később még jobban elmélyülnek. A középiskola alsó osztályait Kőszegen (I, III, IV) és Modoron (II) elvégezve, 1858-ban a soproni liceumba ment s ugyanitt végezte el a teológia két első évfolyamát is (1866—1868). Soproni diákeveiben legjelentősebb nyomokat hagyhatott egyéniségében a Deákkúti vármegye. Ez a vármegyei szervezet mintájára alakított önképzőkör, melynek szervezésében is élénk részt vett, egyike volt azoknak az ifjusági társaságoknak, amelyek a fiatal diáklélek szunnyadó nemesebb energiáit keltik életre. A Sopron határában levő Deákkútnál tartották gyűléseiket, a diákok idáig maguk építettek utat (a mostani munkatáborokhoz hasonló módon), gyakran társaik iskolai ügyeiben döntöttek, ami különös súlyt nyert azért, hogy az ifjuság döntéseit legtöbbször az iskola vezetősége is elfogadta. Schneller István itt figyelhette meg, itt érezte meg a közösen végzett munka eredményes voltának első alapfeltételét: az egymást segítest, amit pedagógiai rendszerében úgy fejez ki, hogy az egyén csak úgy oldhatja meg az isteni célgondolatot, amelyet képvisel, ha a közösségbe illeszkedik.

Tudásra szomjas lélekkel fordul tanulmányaihoz, de már ekkor mindenben elsősorban a vallási vonatkozások érdeklik. Kedves tanára Thiering, aki „a görög világ eszmekörét, Platon magasan szárnyaló ideáljait, Sophokles, Aeschylus valláserkölcsi világát mély lelkesedéssel nyitotta meg”<sup>13</sup> számára. Majd, mint önvallomásszerű Bucsubeszédében írja: „Az önművelő körök újabb classicusainak alkotásainak alakjaival foglalkoztattak; főleg Shakespeare-nek belső psychologiai

szükségszerűséggel fejlődő egyéni alakjai és az eseményekben érvényesülő objectív erkölcsi világrend érdekelte s hatotta meg fogékony lelkemet.“<sup>14</sup>

Már ekkor, 16 éves korában teológiai tanár akart lenni.<sup>15</sup> „Tisztán akartam látni, a vallási tüneményeket tudományosan kívántam megérteni s már két év után, melyet a soproni teológiai intézetben töltöttem, siettem a külföldi egyetemekre, hogy itt találjam fel azt, ami után vágyódtam.“<sup>16</sup>

### 3. Egyetemi évek Halleban

A külföldi diákévekkel új korszak kezdődik életében. Kora gyermeksége óta vágyott erre.<sup>17</sup> Mint atyja, ő is Halleban végzi a teológiát (1868—73. Egy féléven, az 1869—70 téli féléven Berlinben volt). Ő is, mint anyja és nagyatyja különösen vonzódik a filozófiához.<sup>18</sup> Kezdetben „a hegeli Erdmann“ vonzotta, később egyre jobban „Tholuck mély vallásossága és sokoldalú szelleme.“<sup>19</sup> A híres professzor is hamarosan felismerte az ifjú Schnellerben a kiváló tanulót s szinte barátjának tekintette. Tholuck minden fogadásán jelen volt Schneller, sőt a karácsonyi ünnepeket is állandóan nála töltötte. Kutató szellemére jellemző, hogy a vallást közvetlen nyilvánulataiban kívánta megismerni,<sup>20</sup> s ezért a különböző felekezetek istentiszteleteit látogatta. Szomjasan az igazságra tanult, keresett, figyelt, várt. S ekkor ismerkedett meg Schleiermacher, majd Max Müller filozófiájával. Hármukat — Tholuck-kal együtt — Schneller „szellemi szüleinek“ nevezi. „Ők voltak legnagyobb hatással szellemi fejlődésemre és tudományos elméletem kialakulására.“<sup>21</sup>

Hármuk közül Schleiermacher jelent döntő befolyást Schneller rendszerére. Tettamanti szerint :



„E három és fél év alatt termékenyül meg vallásos lelke Schleiermacher gondolatrendszerének tanulmányozása által. Felszabadult az egyoldalú intellektualizmus uralma alól, mert megtalálja ennek vallásfilozófiájában azt a tényezőt, amely neveléseméleti rendszerének tengelyévé lesz: a szeretetet.”<sup>22</sup> Szinte azt mondhatnánk, hogy ennek a hatásnak logikai törvényszerűséggel kellett bekövetkeznie. Az a Schneller István, aki lelkileg nagyapján és apján keresztül a német filozófia vonzókörében élt, s aki a kőszegi paplakban nevelkedett, olyan természetesen kellett, hogy Schleiermacher felé forduljon, mint a virág a nap felé. Schleiermacher filozófiája, különösen vallásbölcselete csaknem olyan hatást gyakorolt a kora utáni protestáns teológiára, mint a középkorban szent Ágoston a keresztény teológiára.<sup>23</sup> A schleiermacheri vallásbölcselet, amely a vallás igazi forrásául az érzelmet jelöli ki, megfelelő talajt talált Schneller lelkében. Ha tehát ezt a hatást lényegében próbáljuk kutatni, azt kell látnunk, hogy Schnellerben megvoltak azok az alaplehetőségek, amelyek önkéntelenül is Schleiermacher felé vonzották, ugyanakkor Schleiermacher filozófiája e lehetőségeket világosan és tisztán kibontakoztatta. Rendszerének Schleiermacherre visszavezethető legfontosabb száalai: a vallási alapvetés, az érzelmen alapuló személyiség, a szeretet, továbbá a Schnellertől többször hangoztatott két elvnek, az individuális és szociális nevelésnek egyesítése s végül az a nevezetes megfontolás, amiért Schneller annyit harcolt s ami egyébként a személyiség pedagógusainak is közös vonása, hogy a nevelés ne mechanizmus legyen, hanem élet.

A németországi diákevek egyéb hatásaiból kiemelhető Herbart pedagógiai rendszerének gya-

korlatba átvitt alakjával való megismerkedése Ziller és Barth gyakorló iskolájában, amelynek mechanikus volta már akkor ellenkezést váltott ki belőle.<sup>24</sup>

#### **4. Nevelői és teológiai tanári pályája Első pedagógiai művei**

Teológiai tanulmányainak befejezése után visszatért Magyarországra. Báró Prónay Gábor, a magyarországi ev. egyház egyetemes felügyelője hívja meg családjához nevelőnek s itt ebben a minőségben két évig marad. Ezt a két esztendőt nagyon fontosnak kell tartanunk Schneller rendszere szempontjából egyrészt azért, mert az elméleti hatások után most maga figyelheti meg a nevelést úgy, amint az a gyakorlatban lefolyik, másrészt mert ekkor alakul ki Schneller nevelői személyisége, ez az első alkalom, amikor Schneller mint nevelő működik. Sokan vitathatják, hogy egy pedagógus, pedagógiai rendszer alkotója életében az a kétségtelenül nagyon jelentős mozzanat, amikor először kerül szembe a nevelés gyakorlatával, milyen esetben alakul szerencsésebben: házi vagy iskolai nevelés esetében? Az előbbi feltétlenül nagyobb és szabadabb teret enged az egyéniségnek, mélyebb és biztosabb betekintést nyújt a nevelendő lelki életébe, több és teljesebb szabadságot a nevelés módjának meghatározásában s végül általánosabb áttekinthetőséget mutat a nevelés minden ágában, hiszen a házi nevelő minden irányban egyenlően neveli növendékét. Ezzel szemben a házi nevelés csak egy, vagy csak néhány gyermek nevelésére szorítkozik, ezek egyéniségéhez alkalmazkodik, (véletlen határozza meg, hogy tehetséges, vagy kevésbé tehetséges gyermekek), mivel pedig korunk nevelésének

általános formája az iskolai nevelés, feltétlenül fontosnak kell tartanunk, hogy egy pedagógus az iskolai neveléssel is megismerkedjék. Mégis szerencsésebb esetnek mondhatjuk, ha a pedagógus élete úgy alakul, hogy először házi nevelő lesz, s csak azután lép a tanári katedrára, ami Schneller-nél így történt. Feltételezhetjük, hogy rendszerének nem egy fontos részletét a Prónay családnál töltött két éve alatt történt benyomásai alapján állapította meg. Maga írja: „Itt győződtem meg arról, hogy a nevelői sikeres ténykedés kulcsa a szeretettel van adva, mely leszáll, hogy felemeljen; mely szeret, hogy teljes bizalmat nyerjen; mely az oktatás anyagát is a közös érdeklődés, a közös személyi odaadás tárgyává teszi, hogy ezen kölcsönhatás alapján önálló tanulási kedvet, a tárgy iránti személyes érdeklődést keltsen.”<sup>25</sup> Emellett fontos időszak ez a nevelői személyiségről vallott felfogásának kialakulására, amelynek ideális értéktartalmát egyrészt a Schneller által példaképpen maga előtt látott nagy nevelői személyiségek megragadható vonásai, másrészt azok a vonások határozták meg, amelyek magában Schnellerben ekkor alakultak ki. Ez utóbbiak a tanári katedrán szükségképpen módosultak volna és bizonyára a megértés, közvetlenség, szeretet rovására a tömegtanítás által kényszerített szigorú formák felé. Tudjuk, hogy Schneller a nevelői személyiség legtökéletesebb, abszolút megtestesülését Jézus Krisztus isteni alakjában látta, ennek az ideálnak a közvetlen tanítási mód, a szigor nélküli jóságos szeretet irányában való megrajzolása ismételten arra utal, hogy Schneller nevelői személyiségének alapját nevelő éveiben kell keresnünk.

Ez a nevelői személyiség épül és fejlődik tovább Schneller teológiai tanári pályáján. 1874-ben

az eperjesi, 1877-ben a pozsonyi ev. teológiai intézet tanára lett. A családi tradíciók és a kőszegi paplakban nyert első benyomások után Schleiermacher vallásbölcseletétől megtermékenyülve most odajutott, ahová vallásossága vonzotta, de ugyanakkor nevelő is lehetett, teológiai tanári hivatásában egyesülve érvényesül és fejeződik ki vallásos és nevelői egyénisége, a teológus és a tanár. Most alkalma nyílik az iskolai nevelés gyakorlatát is megismernie, ami az ő esetében annál szerencsésebb, mert az iskolai nevelésben sehol sem kapcsolódik annyira össze a tanítás a voltaképeni neveléssel, mint épen a lelkesképzésnél. Schneller elméletében szorosan kapcsolódik a tanítás a neveléssel, sőt a nevelés áll előtérben.

Schneller közel 20 évig volt teológiai tanár. Ez a 20 esztendő életének legmunkásabb időszaka. Szinte példás az a lelkiismeretesség és fáradhatatlanság, amely életének ezt a szakaszát jellemzi. Tanítványai nemcsak tisztelték, hanem szerették is, a legtöbb tőle nyert ösztönzést egy magasabbvonalú élet felé törekvésre. Ekkor mutatkozik meg egyéniségének egy új vonása, amelynek gyökere talán soproni diákéveiben, a Deákkúti vármegye körüli szervező munkákban kereshető: nagyszerű szervezőképessége. Tanszéke mellé tudományos szemináriumokat szervezett,<sup>26</sup> majd terveket dolgozott ki az akadémia továbbfejlesztésére. A főiskolát középiskolai tanárképző intézettel akarta kiegészíteni, majd részletes tervet készített egy, az egyetemen felállítandó nem-felekezeti vallástudományi fakultás alapítására. Tervei jórészt nem tudta megvalósítani; ennek oka a körülményekben keresendő. Munkája mindazonáltal nem maradt hatás nélkül sem az iskola történetében, sem tanítványai lelkében.



Erre a korszakra esik irodalmi működésének egyik jelentős része, mely nagyjából a lelkész-képzés és az akadémia fejlesztésével foglalkozik. 1883-ban jelent meg *Zárbeszéd, melyet az ev. egyet. theol. akadémiának Pozsonyban 1883. nov. 17-én rendezett Luther ünnepélyen mondott*. Különlenyomatként jelent meg a Theol. Akadémia Évkönyvéből *Az általános vallástörténet jogosultsága a teológiai intézetben* (Pozsony, 1866). 1888-ban jelent meg a *Tanévnyitó beszéd*. E kisebb munkákban már nem egy helyen mutatkozik Schneller egyéni felfogása, mindháromban sok megvalósításra érdemes gondolat található.

Hallgatóinak és a zsinati képviselőknek szeretettel ajánlotta ez időszakban legnagyobb munkáját: *Beszédek és a teológiai akadémia fejlesztésére vonatkozó dolgozatok* (Pozsony, 1891). A könyv első részében, a Beszédek-ben is sok olyan van, amely pedagógiai szempontból is jelentős. Különösen *Az akadémiai szabadságról* és a *A teológiának tudományos jelentőségéről* bizonyítja, hogy Schneller elsősorban pedagógus. Az előbbi, még erősen Schleiermacher hatása alatt a tanítás szabadságát fejtegeti, az utóbbiban a filozófus felfogása tükröződik. A könyv második része az akadémia fejlesztésére vonatkozó három cikket tartalmaz. Ezek: *Állítsunk fel tanárképző intézetet*, *Tervezet a középiskolai tanárképző felállítására*, *A lelkész-képzésről*.

Ugyanebben az évben jelent meg német nyelven *Zur Geschichte der theol. Akademie der ev. Gesamtkirche A. C. Ungarns*. (Pozsony, 1891). Ezt követte *A teológiai akadémia a dunántúli ág. hitv. ev. egyházkerület közgyűlésén*. (Pozsony, 1893).

Nevezetesebb műve *Pozsony szab. kir. város törvényhatóságának Emlékirata a Pozsonyban fel-*

*állítandó egyetem tárgyában.* (1893). Ugyanez évben jelent meg *Beszéd, mellyel a magyarh. ág. h. ev. egyet. egyház theol. akadémiájának 1893—94 tan-évét megnyitotta.* (Pozsony, 1893). S végül még e korszak irodalmához tartozik már kolozsvári egyetemi tanár korában írt cikke *A magyarhoni ágostai hitv. evang. keresztény egyház theologiai oktatás ügye*, amely az 1896.-i ezredévi országos kiállítás alkalmával megjelent „A felső oktatásügy Magyarországon” című műben jelent meg. (E műveken kívül még felemlíthetők különböző cikkei, amelyek 1887-től 1893-ig Pozsonyban a Theologiai Akadémiai Értesítők-ben megjelentek).

1894-ben hívta meg a kolozsvári egyetem a pedagógia tanszékére. *Bucsubeszéd-ében* (Pozsony, 1895), amelyet 18 évi működési körétől való megválásakor mondott, összefoglalta akadémiai munkásságát. Rendkívül érdekesek azok a részek, amelyek ifjukuráról, és tanáraitól szólnak.

### **5. Egyetemi tanársága, a középiskolai tanárképző intézet ujraszervezése, reformiskolája, pedagógiai munkái**

A kolozsvári egyetemen 1895. február közepén *Székfoglaló\**-jával nyitotta meg egyetemi előadásait. „Személyi odaadással végzett tanári és a főiskolai tanügy terén kifejtett szervező tevékenységem és az ezen alapuló bizalom személyem iránt állított e helyre... Személyem iránt nyilvánuló bizalom oly váltó, melyet csak a személyiség teljes odaadásával folytatott életmunka képes beváltani.”<sup>27</sup> Így kezdte meg Schneller egyetemi előadásait s valóban egy hosszú élet munkájával viszonzta a személye iránti bizalmat.

\*Megjelent a Paed. dolg. I. kötetében.

Nevezetes, hogy már e beszédben körvonalazza a személyiséget, ami azt mutatja, hogy Schneller pedagógiai elmélete már ekkor nagyobb vonásaiban teljesen kialakult. Fontosnak tartom azonban kiemelni, mint Schneller személyiségére, helyesebben tudományos lelkiismeretességére nézve jelentős adatot, hogy mielőtt szorosabb értelemben vett tudományos pedagógiai műveinek írásába fogott, még évekig várt.

Pedagógiai irányu munkásságát egy kisebb cikk vezeti be: *Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire*, mely az Athenaeumban jelent meg 1899-ben. (IV. füzet, 620—629 l.) E Herbart lélektanának hibáit ostromozó tanulmány méltó bevezetés a személyiség pedagógiai műveihhez, hiszen a személyiség pedagógiája elsősorban a Herbart-féle elvekre való visszahatásból született.

Még ugyanez évben ugyancsak az Athenaeumban (I. 1—29, II. 181—196, III. 341—356, IV. 501—523), később a Paed. dolg. I. kötetében is megjelent „*University Extension*” c. cikke, mely ugyan alkalmoszerűen íródott (a kultuszminiszter szőlította fel az egyetem tanácsát az *University Extension* ügyében állásfoglalásra s erre válasz Schneller cikke), de alig lehetett volna megfelelőbb terület Schneller számára, melyben pedagógiai felfogásának alapelvét kifejthette. „A népiskola földszintjére tehát emelet helyezendő, a melyben való időzés az egyszerű embert is a létező viszonyok magasabb helyről való nyugodt megítélésére s jogai önálló és szabad gyakorlására képesíti; ugyhogy mindenki . . . ama tiszta és mégis oly meleg légkörbe emelkedhessék, a melyben ki-ki egy szerves egészen belül: a család, a nemzetiség, a nemzet, az állam körén belül lássa azt a sajátos helyet és feladatot, a melyet neki és másnak is sajátosan

tűz ki a közszellemet az egyéniség elve alapján érvényesítő szerves egész.<sup>27/</sup> Így bontakoznak ki az alapelgondolások, melyek Schneller rendszerét meghatározzák.

Az „University Extension” még más szempontból is jelentős. Rámutat Schneller tudományos munkásságának legnevezetesebb vonásaira, amelyek a szélészkörű tudásban, mély történeti érzékben és a témával összefüggő területek minden irányú feltárásában, lelkiismeretes forráskutatásban jelölhetők meg. Schneller ebben az aránylag rövid cikkében az University Extension mozgalmának történetét, az összes kulturállamokban való kialakulását, akkori helyzetét oly részletesen és pontosan rajzolja meg, hogy ez hasonló művek számára mindenkor mintául szolgálhat.

Még ebben az évben *A tanárképzésről* írt cikket a Magyar Paedagogiá-ba (417-450) és *A magyar nemzeti egyetem keletkezéséről* az Erdélyi Muzeumba. Mindkét tanulmány arról szól, amivel Schneller később a legtöbbet és a legszívesebben foglalkozott. Talán egyetlen magyar pedagógus sincs, akinek a tanárképzés annyira szívügye lett volna, aki úgy elméleti, mint gyakorlati téren annyit dolgozott volna a tanárképzés fejlesztése érdekében, mint ő. Értekezésem keretei nem engedik meg, hogy Schnellernek erre vonatkozó foglását részletesebben ismertessem, csak annyiban foglalkozhatom vele, amennyiben Schneller rendszerét érinti. A rendszer szempontjából természetes, hogy Schneller épen a tanárképzéssel törődik első sorban, hiszen a személyiség pedagógiájának gyakorlati megvalósítása mindenek felett a tanári személyiségen múlik. Csak az tud személyiséget nevelni, aki maga is személyiség. S annál is inkább törekedett Schneller a magyar tanárképzés

fejlesztése és tökéletesítése érdekében minél többet tenni, mert hazánkban épen a tanárképzés más országokhoz, (különösen Németországhoz) viszonyítva nagyon elmaradott volt. Innen ered az egyetemekre vonatkozó munkálkodásának oka is. Schneller az egyetemet elsősorban a nemzeti művelődés, a nevelés szempontjából tartja rendkívül fontosnak, érthető tehát, ha a tanárképzéssel kapcsolatban, vagy ettől függetlenül is igyekszik minden alkalmat megragadni arra, hogy ahol szükség van rá, rámutasson a hibákra s erősítse, kiemelve azt, amit jónak tart.

Rendkívül érdekes Schneller életében ez az év, az 1899-ik esztendő. Negyedik éve áll már az egyetem pedagógiai tanszékén, felmérte, megismerte a területet, amelyen működik, felismerte hivatását, amelyet felfogása szerint sajátosan az ő számára rendelt az isteni erő, amelynek ő megvalósító célgondolata. Ekkor jelenik meg, mintegy bemutatva a zászlót, amelyet emelni és diadalra vinni, a fegyvereket, amelyekkel harcolni akar: e négy cikkben jelezve pedagógiai munkálkodása irányvonalát, nagyszerű felkészültségét s hozva és letéve pedagógiai rendszerének alapköveit.

Az alapkövek letételét hamarosan követi a falak építése is. 1900-ban, a következő évben a rövid *Család és iskola* (Család és Iskola, 43-46 lap) című cikke mellett megjelenik *Paedagogiai dolgozatok I. kötete*. (Bpest, 1900).<sup>28</sup> Ez a „kedves hallgatóinak szeretettel” ajánlott kötet, melyben professzori kötelességének mondja, hogy „vallomást tegyünk meggyőződésünkről”, egyik legfontosabb pedagógiai munkája. A könyv legnevezetesebb része ebből a szempontból a *Bevezetés*, mert, mint írja: „szükségét érzem annak, hogy e bevezetésben a paedagogiai álláspontomat s nevezetesen viszo-

nyomat korunk paedagogiai gondolkodását leginkább meghatározó Herbarttal szemben alapvonásaiban kifejtsem.<sup>29</sup> Pedagógiai felfogásának eredő forrásait és lényegét a következőképpen foglalja össze: „Midőn munkásságom ezen irányzatát egyéniséggemmel adott korlátokra (psychol.), illetőleg felismert sajátos hivatásérzetemre (ethikai) vagy ha úgy tetszik, Isten kegyelméből nyert charismámra (vallási szempont) viszem vissza, — tudom azt is, hogy ezen irányzattal teljes joggal helyezkedem a renaissance által ismét érvényre emelt, a szerves egészen belül egységesen, de épen azért nem egyformán érvényesülő *egyéniiség* elvére, mely az egésztest szerveiben kölcsönösen építő *keresztény szeretet* elvével azonos, azon elvvel, a melynek hatásos életére s erejére visszavihetők kulturális haladásunk összes értékei.”<sup>30</sup>

Schneller itt nemcsak pedagógiája irányát határozza meg, nemcsak rámutat a keresztény szeretet elvében ennek lényegére, hanem egyben utal e pedagógiai elmélet kialakulására is, amelyben döntő tényezők az ő egyénisége és élete voltak.

Ugyan e cikkében részletesen kifejtve rendszere egyes tételeit, meghatározza a nevelés célját a személyiségben és nevet ad pedagógiai elméletének: „Személyiség a nevelői oktatás célja! De nemcsak célja! É célzott ugyanis ismét csakis a személyi (erkölcsi és egyes) tényezők érvényesülése útján érhetjük el. Még a didaktikai anyag is a fejlődő egyéniség, a személyiség elvének erejében dolgozandó fel, úgy hogy paedagogikám számára ezen, 20 év óta hirdetett irányánál fogva én is a személyiség paedagogikájának nevét vehetem igénybe.”<sup>31</sup>

A Paedagogiai dolgozatok első kötete tehát Schneller pedagógiai hitvallása. Többi munkái,

könyvei és értekezései az itt lefektetett rendszer egyes részeit magyarázzák, folytatják és építik tovább.

Legfontosabb ezek között *A nemzeti nevelésről* (Bpest, 1902. Klnyt. az Athenaeum 1902 évf.-ból). Schneller itt felépíti a rendszeréből folyó iskolaszervezetet, miután megvizsgálta a speciális magyar adottságokat. Különösen kiemeli, hogy „a magyar szellem az oktatásügy terén is az *autonomiát* kívánja; kívánja nevezetesen azt, hogy a nevelés és oktatásügy is *piramisként* fölemelkedő *önálló szervezet* legyen, amelyet az állam, az állami érdek szempontjából *céljaiban irányítson*, működésében *ellenőrizzen*, esetleg támogasson.”<sup>32</sup> Az iskolafokok elnevezéseinél Comenius elnevezéseit tartja meg: családi iskola: schola materna, népiskola: schola vernacula, stb.

Rendszerének e kultúrpolitikai kiépítése után egész pedagógiája vallásos alapjának megfelelően a nevelés által kitűzött célt, a személyiséget próbálja meghatározni új, tökéletesebb vonásokkal, amikor megírja *Jézus Krisztus a nevelés elve* (Pozsony, 1903) c. művét. Ha Schneller pedagógiai munkálkodását épülő faluhoz hasonlíthatnánk, azt kellene mondanunk, hogy e művében templomot emel, ahonnan mintegy központból kisugárzó világosság adjon magasabb értelmet a falu életének. Jézus Krisztusban valósulnak meg ugyanis — mint írja — „mindazon törekvések, a melyek egy feltétlen értékben való megnyugvásra, boldogságra, boldogításra s így az egyes ember és az emberi társadalom tökélyére irányultak s ezért is a nevelést irányították“, de egyben Jézus Krisztus az az elv is, „mely az életet, a történetet és az afölött való elmélkedést s így a *nevelés történetét* és *elméletét* is alapjában meghatározza.”<sup>33</sup> Ezzel

Schneller rendszere olyan jegyet nyer, mely élesen elhatárolja más rendszerektől: központian keresztény pedagógiai rendszerre válik.

Még ez évben írt, rendszere szempontjából kisebb jelentőségű értekezései *Kant neveléstudományáról* (Athenaeum, 1903) és *A theologiai főiskolák érdekében* (Pozsony, 1903), továbbá a következő évben megjelent kisebb történeti tanulmánya *Reformeszmekek hazai tanügyünk terén 1846-ban* (Erdélyi Múzeum, 1904, 46—60, 117—131, 171—184) mellett nevezetes a *Paedagogiai dolgozatok II. kötete* (Bpest, 1904). A terjedelmes kötet Schneller ausztriai és németországi tanulmányútjának tapasztalatait foglalja össze, a németországi gyakorlati lelkészképzés típusait röviden ismertető értekezés mellett az egész könyvet *A gyakorlati tanárképzés Ausztriában és Németországban* c. tanulmány tölti ki. Schneller elfogulatlan tárgyilagossággal, éles ítélőképességgel bírálja a látottakat, mindenütt különösen kiemelve a jót. Műve nagyban hozzájárult a magyar tanárképzés fejlődéséhez.

A következő évben *Szemindriumok az egyetemen* (Magyar Paedagogia, 1905, 193—202), majd *Az egyetemi szemindriumok ügyében a kolozsvári tudományegyetem fil. kara elé terjesztett javaslat* (Kolozsvár, 1905) c. munkáiban az egyetemen folyó tudományos munka elősegítése szempontjából annyira fontos szemináriumok alapításásával és fejlesztésével foglalkozik. *Pestalozzi eszménye* (Magyar Pestalozzi, 1905, 3 sz.) Pestalozzinak, *Megemlékezés Beyer Jánosról* (Pozsony, 1905. Kinyt. a Theologiai Szaklap 1905 évf.-ból) volt tanárának állít emléket. Mindkettőben példát mutat az „igaz tanári személyiségre.”

A nemzeti nevelésről írott cikkét egészíti ki



A *középiskolai reformról* (Magyar Paedagogia, 1905), amelyben az életnek inkább megfelelő új-típusú középiskola szervezeti és tanítási tervét dolgozta ki. Rendkívül fontos ez a cikk abból a szempontból, hogy egyrészt bemutatja egy, a Schneller pedagógiai rendszerén alapuló középiskola tervét, másrészt úgy látszik ekkor alakult ki Schnellerben a később megvalósított kolozsvári reformiskola tervezete, melyért annyit harcolt, melyet az itt körvonalazott elvek alapján épített fel és a mely végül is a körülmények tragikus csoportulása folytán rövid élet után megsemmisült. Legnevezetesebb ebben a tantervben a történeti oktatásnak középpontba helyezése s ennek megfelelően a középiskolának következő felépítése: az elemi iskola III. osztályára következne a két évfolyamú *előkészítő iskola*, erre a három évfolyamú *progimnázium*, majd ugyancsak három évfolyamú *gimnázium*. Ezt az egyetemre készülők számára *liceum* tetőznék be, amelynek hivatása lenne az egyetemre való előkészítés.<sup>34</sup>

Rendszerének központi gondolatát<sup>35</sup> fejti ki részletesen és határolja pontosan körül az *Egyéniség-személyiség*-ben (Bpest, 1906. Klnyt. a Magyar Paedagogia 1906. évf.-ból): „Paedagogikámat a *személyiség paedagogikájának* nevezem, mivel a személyiség eszméje *elvként* határozza meg azt, úgy hogy ez eszme határozólag befolyásolja a paedagogika szerves egészének minden egyes tényezőjét, minden egyes alkotó elemét. A személyiségnek ez az elvi jelentősége kívánja meg tehát, hogy a nevelésnek *alanya*, vagyis a nevelő (legyen az akár egyes egyén, vagy egy történeti hatalom) legyen személyiség; hogy a nevelésnek *tárgya*, vagy a nevelendő személyiséggé váljék; hogy minden nevelésnek *célja* a személyiség ala-

kulása legyen s végre azt is, hogy a nevelés útját, módszerét is a személyiség eszméje határozza meg.<sup>36</sup>

1905-ben lett Schneller a kolozsvári tanárképző intézet igazgatója, mely tisztséget 1918-ig viselte. Ezalatt átszervezte az egész intézetet. 1906-ban jelent meg *A kolozsvári tanárképző-intézet feladatáról* (Bpest, 1906. Klnyt. a Magyar Paedagogia 1906. évf.-ból.) c. értekezése, mely mintegy átszervező munkájának programját adja.

1906—7-ben jelent meg *Egyetemi tanügyünk irányzatáról* c. cikksorozata az Athenaeumban (később a Paedagogiai dolgozatok III. kötetében is). Az egyetemi tanítás hibáira mutat rá e tanulmányban. Az egyéniség és személyiség kérdését vallási szempontból fejtegeti az *Egyéniség és személyiség az Újtestamentumban* (Theologiai Szaklap, 1907). Apáczai Cseri János emlékünnepevényén mondott ünneplő beszéd-ét a kolozsvári ref. kollégium 1906—7 évi értesítője közölte (XVII—XIX). A Család és Iskola 1908 évf.-ban jelent meg *A londoni moralpaedagogiai congressusról* (20—21 sz.), az Erdélyi Muzeum 1909 évf.-ban (1—25) *A szabad tanításról*, ugyanez évben *Jelentés a leipzig-i egyetem 500 éves fennállása alkalmából rendezett jubileumi ünnepségekről* (Kolozsvár, 1909). A „tanulás eszményének alapos megváltozása”-ra mutat rá *Az érettségi ellen* (Bpest., 1910. Klnyt. az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny 1910. évf.-ból) c. felolvasásában, melyet az Orsz. Középisk. Tanáregyesület nagyváradi közgyűlésén tartott. Különösen érdekes, hogy a középiskola differenciálódását követeli, ami azóta meg is valósult.

1910-ben jelent meg a *Paedagogiai dolgozatok III. kötete*. A kötet cikkei a főiskolai tanügyről szólnak, mint írja: „az egyetemen kívülfekvő

intézmények, a gyakorlati tanárképzés intézményének széles alapon való szervezését célozta második kötetem“, de „e jelenlegi harmadik kötettel ismét hazatértem, hogy az egyetemnek történeti alapon nyugvó és állami törvényünk által is biztosított szellemét és e szellemnek követelményeit bemutassam.“<sup>38</sup>

Innen kezdve Schneller még többször foglalkozik az egyetemi neveléssel. A következő évben *Az egyetemi reformról* (Felső Oktatási Egyesület Közleményei, 2. szám, 1911. 58—64) c. cikket lát napvilágot. Ugyanakkor egyre tovább építi rendszerének mindjobban kialakuló épületét is. Nevezetes tanulmánya a *Személyiség elve a nevelésben* (Athenaeum, 1911 évf. II. 9—29, III. 1—27). Cikkei, értekezései gyakorlati irányú pedagógiai működésének elvi alátámasztását adják s szinte csodálatraméltó az a lankadatlan buzgalom, fáradhatatlan erő, amellyel eszméinek megvalósulásáért harcolt. Külön cikket írt *A Kolozsvárt felállítandó állami középiskoláról* (Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny, 1912. 761—776), majd *Társadalmi nevelés* (Budapesti Szemle, 1912. 179—205, 370—391) címen foglalja össze a társadalom szerepét a nevelésben. Különös jelentőséget ad ennek a cikknek az a mozzanat, hogy Schneller az első, aki a társadalom nevelő hatását a személyiség szempontjából ragadja meg. Az *Universitas Magistrorum* (Magyar Paedagogia, 1913.) ismét egyetemi vonatkozásokat tárgyal.

Több szempontból nyújt fölötte jellemző adatot Schneller igazi személyiségének megvilágításához az a két, alkalmyszerűen íródott tanulmány, amely Schneller 1913. évi munkásságának nagyobb részét teszi. Az egyik: *Adalék Eötvös személyiségének megértéséhez* (Magyar Paedagogia, 1913.

527—545) nemcsak Schneller nagy magyar kultúrpolitikus ideáljának állít emléket, hanem magának Schnellernek egyéniségét is új oldalról mutatja meg. Sőt még ezen túl is kiemelkedik ez a tanulmány azáltal, hogy Schnellernek a személyiségről vallott felfogását Eötvös alakján át világosabb színekkel, plasztikusabban mutatja be. Schneller maga is többször utal e cikkekre,<sup>39</sup> mint elveinek legvilágosabb kifejezésére. Külön, részletes tanulmány feladata lenne „a mi legműveltebb lelkű, legnemesebb érzésű nemzetpedagógusunk, a mi Eötvösünk.”<sup>40</sup> és Schneller személyiségét, életét, működését, kultúrpolitikai felfogásukat és céljait párhuzamba állítani s kimutatni, hogy egyrészt mennyiben hatott Eötvös Schnellerre, másrészt mik voltak ennek a hatásnak alapokai. Első pillanatra is szembetűnő azonos vonások a német érzelmű, aulikus családból magyarrá növő Eötvös és a német származású családból magyarrá váló Schneller között a mély, érzelmi alapokon nyugvó vallásosság, elvekért folyó harcaikban a nyugalom, higgadtság és igazságosság, szélesebb, európai színvonalú látókör s végül egyenlő kultúrpolitikai irányvonal. Kiegészíti ezt az édesanyai szeretetnek mindkettőnél azonos hatása, amelyre már előbb utaltunk. A magyar pedagógia kiváló szellemei között Schneller Eötvöshöz áll legközelebb, és pedig nemcsak azáltal, mert benne, az ő munkásságában és munkásságának eredményeiben látja a személyiségben adott célgondolat megdicsőülését,<sup>41</sup> hanem azért is, mert személyiségük a legtöbb hasonlóságot mutatja.<sup>42</sup>

*Gyászbeszéd Böhm Károly felett* (A Kajlós (Keller) Imre szerkesztésében megjelent: Dr. Böhm Károly élete és munkássága, Besztercebánya, 1913. c. műben, I. köt. 404—410. lap) nagyszerű hit-

vallást tesz a tudomány és kultúra érdekében álló nevelői munka értékéről. Diadalmasnak tartja a halált is ott, ahol „az élet szellem, a szellemnek öntételezése és önérvényesülése s ezért is a világnak megvilágosítása, a világnak megértése s így a világleletti uralkodás, s ott, ahol az élet a szellem belső gazdagságának, értékeinek a kisugárzása mások lelkeibe s így az elmék felemelése a legfőbb értékek boldogító élvezetére.”<sup>43</sup>

Következő cikkei ismét pedagógiai működésének sokoldalúságát mutatják. Nagyszébenben jelent meg németül a *Die moralische Erziehung als angewandte Energetik* (1913), a következő évben *Herbart pedagogikájának alapjai és a személyiség elve* (Magyar Paedagogia, 1914. évf. 472—482), melyben érdekes párhuzamot von a két felfogás között; a *Középiskolai reformról és annak egyik alakjáról* (Orsz. Középisk. Tanár-egyesületi Közlöny, 1915. évf.) erre vonatkozó felfogásának ismételt összefoglalása. *Apáczai Cseri Jánosról, mint a magyar nemzet pedagógusáról* (Theologiai Szaklap, 1915. évf. 83—115) c. tanulmánya Apáczai nemzeti jelentőségét méltatja.

*Neveléstudományi munkák keletkezése* (Magyar Paedagogia, 1915. évf. 113—126, 154—266) c. értekezése mintegy betetőzte pedagógiai tanítását. Ezután következő cikkei már nem fejlesztik tovább a rendszert, amelyet késznek, egésznek lát. Ir *A katonai nevelésről* (Kolozsvár, 1917), majd alapos tanulmányban fejti ki *Comenius és Apáczai* (Protestáns Szemle, 1918. évf. 27—35) viszonyát. Jellemző felfogására az, amit az életrajz írójának feladatáról ír: „Az emberiség szellemének azt a sajátos célgondolatját, vagyis vallásilag kifejezve: isteni célgondolatját, amelyért ez az egyes terem-

tetett, megtalálni és kifejtteni: ez az igaz életrajz írójának sajátos feladata.<sup>44</sup>

1918-ban megvalósult Schneller régi álma. Gróf Zichy János kultuszminiszter a kolozsvári középiskolai tanárképző intézettel kapcsolatban egy új típusú középiskolát léptetett életbe, melynek tervét Schneller dolgozta ki: *A kolozsvári országos tanárképző intézet gyakorló középiskolájának tan-szervezetére és tantervére vonatkozó javaslat* (Kolozsvár, 1918). Ez a reformiskola Schneller pedagógiai rendszerének alapján épült fel s „nemcsak az a hivatása, hogy a kolozsvári tanárképzőt támogassa a maga különleges feladatainak betöltésében, hanem a maga új irányzataival az országos pedagógiának is erjesztő kovásza akar lenni.”<sup>45</sup> Rendkívül nagy lehetőségek nyíltak itt meg egyrészt abban az irányban, hogy Schneller elméleti elgondolásait most a gyakorlatban kipróbálva, rendszerét annak megfelelően módosíhatta volna, miáltal rendszerének jelentősége és értéke emelkedik, másrészt a háború után bekövetkezett, majd az utóbbi években újból előtérbe jutott középiskolai reformok egy ilyen kísérletből konzekvenciát vonva sokkal inkább alkalmazkodhattak volna az élet gyakorlati követelményeihez is, ami ennek az iskolának nemzeti jelentőségét emelte volna ki. Sajnos, az iskola a román megszállás miatt rövid működés után megszűnt.

*Dr. Kenessy Béla ref. püspök emlékezete* (Sopron 1918), *Az egyetem feladatáról és annak a jelen körülményeknek megfelelő kialakulásáról* (Kolozsvár, 1919), *A szülők hibái az erkölcsi nevelés körül* (Bpest, 1923), *A középiskola reformjára vonatkozó törvényjavaslatoknak tárgyalása alkalmából megjegyzések* (A Felső Oktatási Egyesület Közleményei, IV. 1924. I. 47—56), *Kant,*

*mint pedagógus* (Magyar Paedagogia és Protenstáns Szemle, 1924. évf.), s végül *Pestalozzi* (Bpest, 1927.) cikkeivel fejeződik be Schneller István pedagógiai irodalmi munkássága.

Nagyszabású irodalmi munkásságánál nem kisebb gyakorlati pedagógiai munkássága sem. Gyakorlati munkásságának eredményei a már említett kolozsvári tanárképző intézet átszervezése, a kolozsvári reformiskola, továbbá az erdélyi szász iskolákkal kapcsolatos iskolafelügyelői működése. Méltóan csatlakozik elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságához egész egyetemi tanári pályája. A kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékén közel negyed-századig tanított, s ezen idő alatt egyike volt azoknak a professzoroknak, aki kifelé az egyetemnek értéket és méltóságot adtak, a tudománynak nevet szereztek,<sup>48</sup> míg befelé nemcsak példát mutattak az egyetemi ifjuságnak, nemcsak a tudást nevelték azokban fáradhatatlan munkával, hanem az egyetemről kikerült ifjak nevelésével, azokon át nemes eszméket, a tudomány szeretetét, az erkölcsi jellem értékelését, egy magasabb életkialakulását sugároztak szét az egész országban.

Schneller István volt a kolozsvári egyetem rektora, a magyar egyetem utolsó rektora, amikor a románok megszállták Kolozsvárt. Csak az erőszaknak engedve adta át a magyar tudomány kolozsvári fellegetvárát a megszálló hatalomnak. Nagy jelentőségű munkát fejtett ki ezután az egyetemnek Szegedre való áthelyezésénél. Szegeden még két évig (1921—1923) adott elő, mielőtt nyugalomba vonult.

Életén, tanári pályáján, pedagógiai munkásságán végigtekintve kialakul előttünk Schneller István személyisége. Élete mintegy tükörképe pedagógiai felfogásának, vagy helyesebben: amit

benne élete, egyéni adottságai alapján kialakított, az tükröződik vissza pedagógiai gondolkozásában. Életének, munkásságának minden mozzanata pontosan olyan, mint ahogyan a személyiséget meghatározta rendszerében: „Önzetlenül, — kedvvel, örömmel, egyszóval: szeretettel a másét keresni; az igazság szelleme erejében a történeti hatalmak határozó befolyása alól felszabadulni: de e szabadság felemelő tudatában soha arról meg nem feledkezni — hogy mit köszönünk másoknak; szerényen elismerni mások érdemeit s a jó, a közös ügy érdekében mások jóratörő irányzatát lehetőleg támogatni és ápolni: ime ezen vonások egységükben alkotják az erkölcsi *személyiséget*.“<sup>47</sup>

Schneller István ez az erkölcsi személyiség. És ha most, az ő felfogásának szellemében azt az „isteni célgondolatot“ próbálom kutatni, amelyért Schneller teremtetett, akkor ezt abban határozhatom meg, hogy Schneller életével valóra váltott egy olyan pedagógiai elgondolást, amelynek a személyiségre vonatkozó része mindig példája marad a nevelőnek, a tanárnak és a tudósnak egyaránt, Ezt a gondolatot maga Schneller fejt ki a legvilágosabban: „Igazán nevelőleg, fejlesztőleg csakis az hathat, aki életpályáját a hivatás szempontja alá helyezi; aki tehát arról van meggyőződve, hogy nem véletlen okozta, sem külső kényszerűség, hogy ez életpályára lépett, hanem a lelke mélyéből felhangzó isteni szózat hívta el e pályára, hogy ez életpályán egyénisége teljes odaadásával nem parancsszóra, sem az ellenőrzéstől való félelemtől indítva, hanem belső kényszerűséggel és épen ezért szabadon és örömmel szolgálja a közjót.“<sup>48</sup>



## II. RÉSZ.

### 1. Schneller István pedagógiai rendszere

Schneller István életéből „a szeretetben tevékeny vallásos érzület”<sup>1</sup>, a keresztény szeretettől ihletett vallásos személyiség bontakozik ki. Pedagógiai elméletének minden része s ez kapcsolja össze a rendszeren belül az egyes részeket.

Vallásossága tükröződik abban a teleológikus jellegű világképben, amelyből rendszere kiindul. Schneller az emberi élet célját „Isten országa” felé való törekvésben látja, „nemcsak az erkölcsi világ, hanem a természetnek kényszerű világa is alapjában sóhajtozva vágyódik eme megdicsőülése, ez új világ felé”.<sup>2</sup> Ezt viszont az egyes úgy éri el, hogy megvalósítja „azt a sajátos célgondolatot... amelyért ez az egyes teremtetett.”<sup>3</sup> Istentől ered „az az erő, amely a mindenségben ténykedik és ennek léte és fejlődése érdekében minden egyesnek kijelöli a maga helyét, melyet csak ez az egy egyén, ez az egy én foglalhat el; amelynek elfoglalására ez az egy én rendelve van, hivatottsággal bír. Egy isteni erő ez, amely minden egyes embernek létet adott és melynek következtében minden egyes ember egy feltétlen értékű, vagyis isteni célgondolat.”<sup>4</sup> Ennek megvalósítása pedig a szeretet által történik.<sup>5</sup>

Ebből következik, hogy „ha minden fejlődésnek egyetlen immanens célja az isteni szeretet

országának megvalósítása, akkor az egyes ember alakulásának folyamatát irányító nevelés egyetlen hivatása csakis az lehet, hogy az egyént ennek az egyedül lehetséges és feltétlen értékű célnak szolgálatába rendelje.<sup>6</sup> A nevelés egyetlen és feltétlen célja tehát „a személyiség kifejlesztése, azé a vallásosan erkölcsös egyéniségé, amely az emberiség történetében Krisztus alakjában és tanításában jelent meg előttünk.”<sup>7</sup>

Mit ért Schneller a személyiségen? Mindenekelőtt azt az elvet, amely elméletét döntőleg meghatározza. „A személyiség gondolata nem valami új, az összes kiválóbb egyéneket a történetben a gondolkodás és a vallás terén lelkesítette; úgy hogy midőn mi a személyiség paedagogikáját hirdetjük, nem új tant hirdetünk; új legfeljebb az, hogy a személyiség gondolatát mint elvet állítjuk oda, mint amely rendszerünket minden ízében áthatja s meghatározza.”<sup>8</sup> Az egyéniséggel szembeni viszonyában pedig: „az ethikai személyiség felel meg teljesen a fogalomnak, amennyiben a személyiség feltételezi egyrészt az ethikai fejlődést, másrészt a tudatosságot, holott az egyéniség e kettő nélkül is el lehet; továbbá pedig magában foglalja az egyéniséget, mint az egyéni fejlődés alapját; úgy hogy azt mondhatjuk, hogy *a személyiség nem egyéb, mint ethizált és tudatra emelt egyéniség.*”<sup>9</sup>

A nevelés tehát az etikai személyiség létesülését segíti elő, ebben van Schneller szerint a nevelés feladata és célja. Hogyan fejlődik az egyéniség személyiséggé? A fejlődés útját Schneller három állomásra, fejlődési fokra<sup>10</sup> osztja, szerinte „az egyes ember, valamint az ember fejlődésében három ilyen értékfokozatot különböztetünk meg.”<sup>11</sup> Tehát úgy az emberiség, mint az egyes ember

fokozatok egymásutánjának genetikus során<sup>12</sup> megy végig, míg tökéletessé válik. Ezek a fokozatok Schneller szerint a következők:

1. *Az érzéki éniség foka.* Ezen a fokon az embert az *önzés* jellemzi. „Az érzéki ember véletlen, önkényes jellegű, a társadalmat vagy nem ismeri, vagy el nem ismeri. Ezért is egyedül értékes az egyes önmagában s minden más, minden kívülre létező vagy semmis, vagy csak eszköz. Jó előtte az, mi érzéki természetének megfelel, tehát a kellemes, a hasznos; rossz, a mi ezzel ellenkezik, tehát a kellemetlen, a káros. Midőn az akaratot ily külső véletlen és önkényes természetű értékek határozzák meg, az akarat *physikailag* determinált, s amennyiben a physis magának az illetőnek érzéki physise: *akaratosság* (autonomismus) alakjában lép fel.”<sup>13</sup> Az emberiségnél „a természeti vadságban élő halász- és vadász népek, az emberiség e gyermekei, fetischisticus és schamanisticus gondolkodásukkal képviselik a történet ezen álláspontját.”<sup>14</sup>

2. *A történeti éniség foka.* Ezen a fokon az *altruizmus* az ember erkölcsi életének vezető elve. Az emberiség fejlődése „határozott és állandó alakot adott a család szervezetének s így az egyest érzéki természetével egy történeti hatalom hatalmi körébe helyezte. Az egyes ezzel magában véve elveszti értékét.”<sup>15</sup> „A történeti hatalom szelleme, a mint az a család, a társadalom ezen összejtje alapján a község, a nemzetiség, a nemzet, az állam, az egyház, társadalmi osztályok stb. szervezeteiben nagyra nőtt: a történeti hatalom szelleme ezen történeti éniségnek álláspontján az egyesegyedüli értékes.”<sup>16</sup> Ezen a fokon az egyes „lemond önértékéről, a közöst tekinti célnak, mellyel szemben minden egyes eszközi jelentőségre süllyed.”<sup>17</sup>

„Az engedelmesség ez állásponton a főerény.“<sup>18</sup>

3. *A tiszta éniség foka.* Ezen a fokon a *szeretet* jellemzi az embert. Az emberiség fejlődésében ez Krisztussal jelentkezik, akinek „központi jelentősége az etikára nézve abban áll, hogy az ő személyiségével és életével lépett be az etikai fejlődésbe a szerves egészen belül érvényesülő egyéniség elve, mint feltétlen értékű.“<sup>19</sup> A tiszta éniség fokán megértjük, hogy „az emberiségnek, Isten országának vagyunk sajátos szervei s így akaratomkat a lelkünkben élő törvény, a sajátos isteni célgondolat vezérli. Ezen a fokon az akarat és cselekvés benső szükségessége tehát igaz szabadság.“

E három fokozat, bár az egymásból folyik, egymástól jól elválasztható. Az érzéki éniség fokán az ember csak mint egyes, mint egyed jön tekintetbe, a történeti éniség fokán mint a történelmi hatalomnak egyik példánya, míg végre a tiszta éniség fokán az egyes ember a szerves egésznek egyéniesült, feltétlen értékű szerve.<sup>20</sup>

A nevelés célja a nevelendőt a tiszta éniség fokára vezetni, hogy személyiséggé váljék. Schneller szerint „e célt pedig első és végső sorban csakis *személyiség* útján érhetjük el.“<sup>21</sup> Milyen most már a „személyiség útja“?

I. „A *személyiséget* kell keresni a növendékben, ezt kell tisztelni már a legkisebb gyermekben, mert mindenki hivatás szerint személyiség.“<sup>22</sup> Meg kell ismerni ezért a gyermeket, családját, környezetét, el kell mélyedni annak lelkébe. „Csak *egy* hatalom viszen e mélységbe, a felülről (az egészből) származó, a személyiségben megnyilatkozó *szeretet* hatalma.“<sup>23</sup> E szeretet által található meg „a növendéknek máskülönben előttünk mindig elzárt lényege.“ Az így megismert, irántunk

bizalommal viseltető gyermek nevelése bíztat csak sikerrel.

II. „De nemcsak a növendék és a szellemvilág megismerése, hanem annak *fejlesztése* szempontjából is a legfontosabb tényező a *személyiség*.“<sup>24</sup> Különösen utal Schneller itt a környezetre, a társadalomra, amelyeknek a nevelés eszményének megfelelően kell hatniok a növendékre. Ezért tartja szükségesnek, hogy „a nevelés tudománya elhagyja az individualis paedagogika álláspontját s táguljon *socialispaedagogikává*.“<sup>25</sup>

A környezet hatása mellett „a *nevelőnek*, a *tanárnak személyisége* a nevelésnek legfontosabb tényezője.“<sup>26</sup> A tanári hivatást Schneller több munkájában különösen kiemeli. A nevelés sikerének kulcsát látja a tanárban, akinek személyiségére nézve főleg két követelményt állít fel: „... legelső követelmény az, hogy minden egyes tanár a kulturmunka egészébe helyezkedjék és pedig mint értékes szerve az egésznek; a második pedig az, hogy ezen behelyezkedésnél találja meg a maga helyét, vagyis az ő sajátos célgondolatát, amellyel szolgálja majd az egészet.“<sup>27</sup>

III. „Az oktatás anyagánál is hangsúlyozom a személyiség elvét és pedig azért, mivel tényleg annak *nevelési* hatást kívánnék biztosítani. Igenis azt kívánom, hogy az oktatás anyagát is a *személyiség* elve határozza meg.“<sup>28</sup> Elsősorban és főleg a történet tanítását emeli ki, amellyel „egyes diszciplínák még közelebb, bensőbb viszonyba léphetnek,“<sup>29</sup> nevezetesen a vallás és a nyelvek. („A vallási órákon a történetben tárgyalt népek vallásával“ ismerkedik meg a tanuló, „a nyelvek pedig a történetnek megfelelő kor okiratait mutatnak be.“<sup>30</sup>) A történet középponti tanításának szükségességét a történeti személyiségek nevelő hatá-

sán kívül abban látja, hogy az egész történet is az ember személyiséggé válását tükrözteti és ezért kívánja, hogy „maga az egész történet is, mint az *ember* individualitásának ethisálása, személyiséggé való válása tüntetendő fel.”<sup>31</sup> Minden más tárgy fölé emeli a történetet, mert „az embernek, mint individuumnak ethesálása, az emberi egyéniségnek személyiséggé való válása, vagyis a krisztusi elvnek előkészítése és érvényesülése: ez a történet feladata.”<sup>32</sup>

A történetnek ez a felfogása adja meg a nevelésnek legcélravezetőbb *módját* is. Schneller alapvető nevelés-módszertani gondolata, hogy „csak egy úton lehet a növendéket személyiséggé nevelni; még pedig úgy, hogy az emberiség történeti fejlődésének átélése által mintegy megisméltetjük vele a nagy alkotó szellem gondolatában nevelésünkre rendelt folyamatot.”<sup>33</sup>

## 2. Schneller iskolaszervezete

Schneller rendszerét ezen elméleti rész mellett, amely a nevelés célját, a nevelés útját, a növendék és a nevelő személyiségét s végül a nevelés anyagát és módszerét fejti ki, kiegészíti az elméleti alapvetésből folyó, ennek megfelelő iskolaszervezet. Mivel minden nemzet „Isten országának eszméjét egészen sajátosan, nemzeti alakban van hivatva megvalósítani”<sup>34</sup>, a magyar nemzeti viszonyoknak megfelelően Schneller egy egységes iskolaszervezetet állít fel. Az iskolaszervezet tagolódásának alapjául a történeti hatalmakat teszi.

„A személyiség paedagogikája alapján kívánjuk azt, hogy az egyes ember ethisálódjék. Ethisálódik a történeti hatalom alapján. Ezek a történeti hatalmak voltak mindig az iskolák felállítói...

ezek adják az iskolák különböző fokozatait:

1. az első történeti én a család, itt nyerjük a *családi iskolát*, a schola materna-t. Alapítója, fenntartója, hatósága a család, illetőleg a családnak anyja és a pater familias;

2. a második a családok az egyesülése, a község (eredetileg törzs), nevezhetjük *községi iskolának*, vagy schola nationalis-nak, vagy — ahogy nevezik — népiskolának. A község többnyire nemzetiségi, vagy felekezeti alapon létesül, a népiskolákat ezen közösségek tartják fenn;

3. egyes községek társadalommá, kerületekké egyesülnek, ezek a társadalmi vagy kerületi iskolák: a *szakiskolák* és *középiskolák*;

4. a társadalom egyesülése az állam, itt vannak a felsőbb szakiskolák: *főiskolák* és *egyetemek*;

5. a nemzetek egysége (ötödik történeti hatalom) az emberiség, itt lenne a *schola scholarum*, a tudósok respublicái, ez csak némileg van meg az akadémiákban.<sup>35</sup>

A különböző iskolafokok közül Schneller leg többet a középiskolával foglalkozott. Különösen két szempontból tartotta hibásnak középiskolai szervezetünket. Szerinte egyrészt nincs meg a kellő átmenet az elemi és középiskola, illetőleg a középiskola és egyetem között, másrészt a középiskola szervezete nem kedvez eléggé az egyéniség minél szabadabb fejlődésének.

Több tervezetet készített erre vonatkozólag, első ilyen tervezete 1905-ben jelent meg, előbb már ismertettük. Későbbi tervezetében az *előkészítő iskolára* egy olyan *hatosztályú középiskolát* épít, amely alsó tagozatában két, felső tagozatában három típust képvisel. Ezek a következők:

1. *alsó típus*:

a) algimnázium (latin nyelv),

- b) alreál (francia nyelv),
- 2. *felső típus*:
  - a) főgimnázium (latin, görög nyelv),
  - b) főreálgimnázium (latin, francia ny.),
  - c) főreál (francia, angol nyelv).

Erre következne az egyetemre előkészítő két évfolyamú *liceum*, amelynek kötelező tantárgyait (ezeken kívül kiki még választhat egyes szakcsoportból tárgyakat) a következőképen rendszerezi:<sup>36</sup>

I. évfolyam a) semesterében: magyar történet 4 óra, magyar irod. tört. 4 óra, ált. tud. encikl. 4 óra, valláserkölcsi filozófia 2 óra;

b) semesterében: magyar történet 4 óra, magyar irod. tört. 2 óra, propedeutika 4 óra.

II. évf. a) semesterében: szociológia 6 óra;

b) semesterében nincs általános kötelező tantárgy.



### III. RÉSZ.

#### 1. Schneller és a külföldi személyiségpedagógusok

Miután láttuk azt a szoros kapcsolatot, mely Schneller pályája és pedagógiai munkássága között van, állítsuk be rendszerét a személyiség pedagógiájának egyéb rendszerei közé, hogy ezekhez való viszonyában mintegy objektíve mutakozzanak meg igazi értékei és hibái, emelkedjék ki pedagógiai jelentősége. Az összehasonlítás általában két igen fontos megállapítást eredményez: egyrészt Schneller elmélete a személyiség minden külföldi és magyar elméletét *megelőzte*, másrészt a személyiség pedagógiai rendszereinek minden irányát magában foglalja, mindegyiknél *teljesebben* adja. Ernst Linde: „Persönlichkeitspädagogik“ c. műve ugyanis csak 1897-ben jelent meg, amikor Schneller, ha még nem is adta ki végleges rendszerét, de már az benne, mint előbb láttuk, főbb vonásaiban kialakult. De nemcsak első ez a rendszer a személyiség pedagógiájában, hanem mindegyiknél teljesebb is. A személyiség pedagógiájának hirdetői ugyanis elméletük tengelyévé vagy a *tanítói személyiséget* tették (s ebben az értelemben a személyiség nem annyira célt, mint inkább módszert jelent), mint E. Linde, F. Gansberg, L. Gurlitt, A. Itschner, B. Otto; vagy a *kifejlett személyiséget tűzték ki a nevelés céljául*, mint Kerschensteiner, részben

Spranger, Windelband; vagy Herbart egyoldalú individualizmusával szemben felismerik a nevelésben a *szociális szempont* jelentőségét, mint Natorp, Willmann, Barth és Bergmann. Mindegyikükkel szemben Schneller rendszerében a személyiség pedagógiájának e három iránya egységesen található meg. Schneller egyenlően hirdeti a személyiség fontosságát a nevelőben és a módszerben, a nevelés célja nála is a személyiség, és ugyanúgy felismeri a szociális szempont pedagógiai jelentőségét, mint a szociális pedagógia hívei. Ilyen módon Schneller rendszerében mintegy találkozni látszik a személyiség pedagógiai mozgalmának minden ága, ez azonban csak a legáltalánosabban vett alapelvekben mutatható ki. Az egyes rendszerek mélyebb vizsgálatánál olyan távlatok mutatkoznak, amelyek a közelebbi összehasonlításra is alig engednek egységes alapot.

A különböző elméletek közül különösen kettő említhető, mint amelyek sok közös vonást mutatnak Schneller elméletével. Az egyik Ernst Lindenek német, a másik Schneller nagy magyar tanítványának, Imre Sándornak magyar rendszere.

## 2. Schneller és Linde

Schneller és Linde pedagógiájának összehasonlítása különös súlyt nyer azért, hogy a kettőjük közötti hasonlóságra sokan utaltak, sőt maga Schneller is többször utal.<sup>1</sup> Ez a hasonlóság különösen abban nyilvánul, hogy mindketten elsősorban és kiválóan értékesnek találják a nevelésben mindazt, ami egyénien sajátos: „Linde is subjektív fogja fel a nevelőnek a növendékhez való viszonyát; ellensége a pszichológiai elméleten alapuló túlságba vitt methodizálásnak; az

objektív mechanizmussal szemben bizonyos naturalizmus, a kötöttséggel szemben bizonyos szabadság (nem indeterminizmus) hatja át.<sup>2</sup> Mindez áll Schnellerre is. S végül a hasonlóság szálaít még megtalálhatjuk abban is, hogy Lindenél is van bizonyos vallási vonatkozás,<sup>3</sup> továbbá, hogy ő is kiemeli a történet tanításának jelentőségét.<sup>4</sup>

Mind e közös, a két pedagógiai gondolkodást szorosan összekapcsoló vonások mellett azonban elméletük részletesebb elemzésénél sok eltérést is találhatunk. Ezek a következőkben foglalhatók össze:

1. Amíg Schneller összefüggő, egységes, a nevelés minden részletét összefoglaló, igazi pedagógiai rendszert alkotott, addig Linde csak a nevelés egyes területeivel foglalkozik, elmélete nem is nevezhető rendszernek, pedagógiai munkái csak fejtegetések. Legjobban tükröződik ez abban az alapokban, ahonnan mindketten kiindulnak. Linde kimondottan a Herbart-féle formalizmussal szemben lép sorompóba: „Amint egy pillantást vetek a nevelés egészére, amint én pedagógiai öntudatra kezdtem ébredni, úgy tűnt fel, hogy a jelenkori pedagógia nagyon is tévútra került: midőn ugyanis egyrészt a nevelés eredményességét egy bizonyos tanítási eljárástól, módszertől, tehát valami gépies-től teszi függővé és ennek a módszernek mindenáron érvényt akar szerezni, másrészt nagyon is egyoldalúan a tárgyi képzést hangsúlyozza s az ettől szerzett mnemotechnikai készségtől várja a kedvező jellemképződést. Ezzel szemben már elejétől fogva úgy tetszett nekem és az évek múlásával mindig bizonyosabbá vált előttem, hogy egyrészt nem a módszer, hanem a tanító személyisége fontos a nevelésben, másrészt végeredményben nem az a cél, hogy a tanulónak a tárgyi tudás bizo-

nyos részét átadjuk, hanem inkább az, hogy őt az Igaz, Jó és Szép iránt fogékonnyá tegyük, hogy ő már mint tanuló érezze magában ennek (a fogékonyságnak) a lehetőségét, és ezt inkább kedélyével, mint emlékezetével sajátítsa el.<sup>5</sup> Linde tehát a mintegy tévútra került nevelésméletet akarja a helyes útra vezetni. Ezzel szemben Schneller — amint azt láttuk —, a maga filozófiai és teológiai felfogásából kiindulva épít fel egy olyan pedagógiai rendszert, mely meggyőződése szerint a legalkalmasabb az isteni elgondolás emberi megvalósítására. Schneller elmélete tehát nem kizárólag a Herbart-féle formalizmus visszahatásaként — bár természetesen a herbarti „mechanikai intellektualizmus”-t Schneller is elítéli.

2. Még világosabbá válik az ellentét, ha azt vizsgáljuk, hogyan fogja fel Schneller és Linde a személyiség elvét, amely mindkettőjük elmélkedését meghatározta. Schnellernél, mint láttuk, ez központi fogalom, ez a nevelés célja, módja és eszköze. A személyiség elve nemcsak a szív Schneller rendszerében, hanem egyben az érhálózat is, mely az egész testet vérrel táplálja. Lindénél a személyiség fogalma szűkebb területre korlátozódik, nála nem jelent célt, még kevésbbé a nevelés egészét meghatározó alapelve, hanem valójában csak módszert. Szerinte egy szükséges: „... a tanuló belső egyéni életének felébresztése a tanítónak a tananyagra és a tanuló lelki életére való sajátos, egyéni, személyes ráhatása által.”<sup>6</sup> Éppen ezért: „a legfontosabb tehát a tanító személyisége.”<sup>7</sup>

A személyiség elvének szempontjából tehát nem is hasonlíthatjuk össze Schneller egész rendszerét Linde elméletével, mint egyenlővel, hanem csak Schneller rendszerének azt a részét emelhet-

jük ki, amelyben a nevelő személyiségéről szól. Rendkívül érdekes azonban annak a vizsgálata, hogy milyennek látja Schneller és milyennek Linde a nevelői személyiséget. Schneller a maga teológiai felfogásának megfelelően „a lelke mélyéből felhangzott isteni szózat” által elhívott, a különböző éniségeken át a tiszta éniség fokára eljutott személyiségben határozza meg a nevelői ideált, „aki életpályáját a hivatás szempontja alá helyezi”, és „szabadon és örömmel szolgálja a közjót.”<sup>8</sup> Linde szerint a nevelőnek „nemcsak elméletileg képzett tudósnek kell lennie, hanem még inkább fogékonysággal, mélyen érző szívvel megáldott férfiúnak épügy, mint a költőnek; mert a pedagógus is hivatására rátermett, született ember. Akiben ez a rátermettség, veleszületett tehetség nincs meg, annál a tanulás, az előkészület, a módszerben való jártasság csak külső látszat szerint való sikereket teremthet, de nem eszközölheti az igazi lelket építő, lelket nevelő, valóban *nevelő oktató* eredményeket.”<sup>9</sup> Amíg tehát Schnellernél a nevelői személyiség fontos ügye az öntudatosság,<sup>10</sup> addig Linde nevelői ideálja inkább a művészre hasonlít, aki a veleszületett tehetségnél fogva: „... a tanítást magát mesterművé alakítja.”<sup>11</sup>

Innen van, hogy Linde elmélete olyan közel jut a művészi pedagógia mozgalmához, míg Schnellernél ez a vonatkozás teljesen hiányzik. Jól látja ugyan Linde is, hogy: „mindamellet a ,művészet pedagógia’ és a ,személyiségpedagógia’ fogalmai egyáltalán nem fedik egymást; az utóbbi sokkal magasabb, általánosabb fogalom”, de a személyiségpedagógiájának hivatása van a művészet pedagógiával szemben, ugyanis „a mai művészetpedagógiai mozgalom az ő egyoldalúságával csak divat, ami le fog tűnni; ami benne értékes és

eredeti, azt a személyiség pedagógiája fogja a jövő számára átmenteni.<sup>12</sup>

3. A tanításban Schneller és Linde egyaránt hangsúlyozottan kiemelik a sajátosan egyénit; amellett azonban igen nagy eltérést találunk kettőjük felfogása között a tanítás lefolyására, mint Schneller mondja, „a személyiség útjára“ nézve. Schnellernél a személyiséggé válás az éniség fokozatain át úgy jön létre, hogy az emberiség történeti fejlődésének átélése által mintegy megismétli az egyes „a nagy alkotó szellem gondolatában nevelésünkre rendelt folyamatot“; csak ezen az „egy úton lehet a növendéket személyiséggé nevelni.“<sup>13</sup> Lindenél a magasabb perspektívának ilyen tükröződése nem található, de nincs meg ez a teológiai vonatkozás sem. Ő a kedély, az érzület nevelését látja a személyiséggé válás lehetőségének. „A személyiség a kedélyben gyökeredzik. Énnélfogva ezt a tanítást — mivel sajátos munka- és képző anyaga a növendék kedélye —, nevelőtanításnak nevezzük.“<sup>14</sup> Másodrangúnak tartja az értelem kiművelését a kedélyé mellett. „A kedély, nem pedig az értelem által gyarapszik a lélek; a kedélyben, nem pedig az értelemben bontakozik ki az Én. A kedély, nem pedig az értelem a személyi élet tápanyaga; a kedély, nem pedig az értelem alapozza meg az ember sorsát, nagyságát és értékét.“<sup>15</sup> Eszerint „minden valódi tanítás azon alapul, hogy az anyagnak össze kell forrva lennie a tanító személyiségével“<sup>16</sup> a tanítási leckék tehát ne legyenek egyebek, mint a tanító önvallomásai „amit Goethe az ő költeményeiről mond“.<sup>17</sup>

Felmerül a kérdés, hogyan látja Linde a nevelést, mint a nevelő és nevelendő közötti kölcsönös hatást, amiben Linde elméletének tulajdonképeni lényege van. Linde szerint a nevelő sze-

mélyisége az ideál, „mellyel szemben a növendék ösztönszerűen együttérez, belső felfogó érzéssel rendelkezik iránta, alsóbbrendű lelkiezők érvényesűlnek benne s a természetes megérzése az erősebbnek.“<sup>18</sup> Makkai Sándor kiemeli, hogy „Linde nagy érdeme, hogy a nevelés sikerességének titkát éppen ebben a meglátásban fedezte fel, s teljes erejéből hangsúlyozza, hogy a személyi nevelés lehetősége itt dől el.“<sup>19</sup> Ezért fontos a nevelő személyisége, s minél inkább személyiség a nevelő, annál nagyobb és eredményesebb nevelői hatása. Ezt nevezi Linde „a tanítás nyitja“-nak.<sup>20</sup> Jól megfigyelhető, hogy ezt a hatást Schneller nem egyedűl a nevelői személyiségben látja, amely született tehetségénél fogva szinte öntudatlanul<sup>21</sup> hat, hanem elsősorban a történeti fejlődésbe való beleélésben, amelynél a nevelő részéről tudatosság és tervszerűség nyilvánul meg.

E vonások alapján nyilvánvalónak látszik, hogy Schneller pedagógiai rendszere és Linde elmékedései között alapvető különbségek vannak, ami Schneller rendszerének eredetiségét bizonyítja.

### 3. Schneller és Imre Sándor

Bizonyos szempontból sokkal közelebb áll Schnellerhez, bár mint látni fogjuk, attól szintén jelentős különbségek választják el: Imre Sándor pedagógiai rendszere. E rendszernek Schnellerhez való vonatkozásában Lindevel szemben három vonását emelhetjük ki mindenekelőtt: 1. Imre is, mint Schneller, egységes, összefüggően felépített, teljes pedagógiai rendszert alkotott. 2. Imre Schnellertől hatásokat vett át; pedagógiai elmélete, bár önálló, mégis Schneller hatása alatt született. 3. Imre rendszere is, mint Schnelleré, a magyar viszonyok-

hoz alkalmazkodik, speciálisan magyar elmélet, sőt még fokozottabban az, mint Schnelleré.

Részen ezekből következik az az alapvető összefüggés, mely a Schneller és Imre rendszere közötti viszony legjellemzőbb vonása: Schneller *ideális* elméletét Imre olyan *redlis* pedagógiai rendszerre alkotta át, melynek megvalósítása a gyakorlati életben teljes egészében lehetséges. Ez nem azt jelenti, hogy Imre Schneller rendszerét a gyakorlatban alkalmazhatóvá tette, hanem azt, hogy a Schneller által adott alapelveken olyan új rendszert épített fel, amely a személyiség pedagógiájának nemcsak elvi hirdetése, nem pedagógiai elvi küzdelem többé, hanem az új nevelés megvalósításra érdemes, értékes rendszere. Ebben van Imre Sándor művének pedagógiai jelentősége.

Kettőjük pedagógiai irányára jellemző, hogy — amint láttuk — Schneller nagy pedagógus-ideálja Eötvös, Imre Sándoré Széchenyi. Széchenyi eszmei hatása Imre rendszerére szintén igen erős, s ha az alapok Schnellerre mennek is vissza<sup>22</sup>, a rendszer kiépítésében nagy jelentőségük van Széchenyi gondolatainak. Különösen mutatkozik ez a hatás abban, hogy „e pedagógiai eszmekör középpontjában a közművelődés és nevelés legtávolabbi mezeit is átfogó kisugárzással a *nemzet-nevelés* eszméje áll.”<sup>23</sup>

Schneller és Imre pedagógiájában ez az egyik legfontosabb különbség. Schneller a maga teológiai felfogásán át a nevelés célját az isteni célgondolat megvalósításában látja, amelynek végső eredménye majd a szeretet országának földi megvalósulása lesz; Imre nem teológiai vonásokat állít a középpontba, hanem másként állítja célok hierarchiáját: „a közösségi, nemzeti, egyéni cél teljesen egybefonódik, egyik nem is érthető meg a



másik nélkül; végső cél az egyetemes emberiség fejlődése; közelebbi *határozott cél* a nemzet fejlődése; közvetlen cél az egyes ember fejlődése.<sup>24</sup> Amíg Schnellernél az isteni célgondolat megvalósítása a nevelés eredménye, addig Imre szerint a nemzeti tudatosságra való felemelkedés a fejlődés eredménye. És mivel „az egyes ember és a közösség fejlődése, ez a két, ellentétes oldalról kiinduló gondolat a nemzet fogalmában találkozik: az egyén csak akkor fejlett, ha nemzeti tudatossága kialakult, a közösség pedig a maga teljességében csak a nemzet alakjában érvényesülhet. A nevelés csak mint *nemzetnevelés* szolgálhatja igazán a célját...”<sup>25</sup>

Imre Sándor levonja ennek a tételnek elméleti következményeit is s olyan rendszert ad, amely minden részében a nemzetnevelés gondolatából folyik. S itt válik el ismét Imre rendszerének speciális magyarsága Schneller általánosabb keretekben mozgó, csak a nevelés szervezetében magyar elméletétől. Imre szerint ugyanis megállapítandó, hogy: „a) milyen nevelői eljárás felel meg a magyar növendék testi és szellemi alkatának és állapotának, — b) hogyan kell elrendezni a nevelés menetét, hogy a testi és szellemi fejlődés minket jellemző lépéseivel megegyezzek, — c) a köznevelésnek milyen szervezete elégítheti ki az egész nemzet minden részének nevelési szükségleteit.”<sup>26</sup>

Amíg a nemzetnevelésnek az a központi gondolata, amit Schnellernél hiába keresnénk, annyira megkülönbözteti a személyiségnek ezt a két nagy magyar rendszerét egymástól, sokkal nagyobb hasonlóságot fogunk találni magában a személyiség kérdésének felfogásában, bár itt is vannak mélyebb eltérések.

Schneller neveléstudományát a személyiség határozta meg, ez áll Imre felfogásának gyújtópontjában.

ban is. „A személyiség kérdése középponti jelentőségű, bármelyik oldalról nézzük: akár azt keressük, hogy az egyén nevelésének mi a célja, akár azt, hogy miként lehet a neveléssel az emberi közösség (társadalom, nemzet) jövőjének kívánatos alakulását biztosítani.“<sup>27</sup> Mindketten látják továbbá, hogy a személyiség fogalmában található a nevelés kétféle felfogása: „az egyéni (individuális) és a közösségi (szociális).“<sup>28</sup> Egyenlően hangsúlyozzák a nevelő személyiségének fontosságát a nevelésben. „A nevelőnek, a tanárnak személyisége a nevelésnek legfontosabb tényezője,“<sup>29</sup> — mondja Schneller; „a nevelés sorsa mindenképpen a tanító erején fordul meg“<sup>30</sup> — mondja Imre Sándor. S végül hasonlóan látják a kifejelesztendő személyiségben a nevelés rendeltetését.<sup>31</sup>

Eltérések mutatkoznak azonban a személyiség kialakulásáról vallott felfogásukban. Schnellernek a személyiség fejlődésében meghatározott fejlődési fokait látszólag Imre is átveszi ugyan, de egészen más értelemben teszi őket magáévá. Szerinte ugyanis „a jellem szempontjából az emberek három csoportra oszlanak.“<sup>32</sup> Az érzékiség, a hedonizmus, az önzés fokán azok vannak, „akikben az ösztönök, alsóbb rendű érzelmek uralkodnak, akik csak magukkal törődnek.“ Az alárendeltség, az utilizmus, a kényszerű alkalmazkodás fokán azok vannak, „akik tudják, hogy beletartoznak az emberi közösségbe . . . tehát igyekeznek a közösség életét szabályozó törvényeknek . . . engedelmeskedni.“ A szándékos és sajátos alkalmazkodás, az idealizmus, az autonómia fokán végül azok állnak, akik tudják, „hogy az egyén a közösségnek nem csupán rabszolgája, hanem alkotó és alakító eleme, amelyen a közösségnek értéke és sorsa is megfordul.“<sup>33</sup> Imre tehát ezekkel a fokokkal Schneller-

rel ellentétben „a fejlettség fokait, az egyes emberek önismeretének mértékét jelöli meg.“

A személyiség kialakítása, tehát a tanítás módjára és az ezzel összefüggő tanítási anyagra nézve szintén mélyreható eltérést találunk Schneller és Imre felfogásában. Legfontosabb ebből a szempontból az, hogy Imre Sándor Schnellernek a történeti tanításban elfoglalt egyoldalú álláspontjával szemben helyesen látja, hogy „az oktatás anyaga az emberi ismeretek roppant területéről mindaz, ami a tudatosság kifejlesztéséhez, a világban való tájékozódáshoz s az ember helyének megtalálásához és betöltéséhez szükséges.“<sup>34</sup>

#### 4. Schneller rendszerének sajátos vonásai

Mind e vizsgálódásaink alapján megállapíthatjuk azokat a vonásokat, amelyek Schneller rendszerének helyét és jelentőségét meghatározzák. Mindenekelőtt megállapíthatjuk, hogy a sok rokonvonás ellenére is, amelyek Schneller elméletét a személyiség pedagógiájának különböző képviselőivel összekapcsolják, ez a rendszer mindegyiktől független, szinte különös elszigeteltségben áll azok között. Melyek most már azok a megkülönböztető mozzanatok, amelyek Schneller rendszerét a személyiség pedagógiájának minden más rendszerétől elválasztják? Főleg három ilyen vonás állapítható meg. Ezek: 1. *vallásos jellege*: nincs ugyanis egyetlen olyan, a személyiséget hirdető pedagógiai elmélet sem, amelynek olyan meghatározó jegye lenne a vallásosság, mint Schneller rendszerének; 2. *teljessége*: ami főként abban nyilatkozik meg, hogy a személyiség pedagógiájának minden irányát mintegy összefogja s egy egységes rendszer keretében úgy építi ki, hogy abban az individuális

és szociális, a személyiség mint cél vagy módszer pedagógiai felfogása egyenlően érvényesül; s végül 3. az egész pedagógiai rendszernek a *személyiségből, mint egyetlen alapelvből* való levezetése, ami rendszerének egységességét biztosítja.

Ezek a vonások azonban, amelyek a többi rendszerektől annyira elhatárolják, egyben alapvető hibáira is utalnak. Úgy a teológiai alapon nyugvó nevelési elmélet, mint a személyiség elvének mindenütt döntőleg való keresztülvitele egyrészt *egyoldalúvá* teszik rendszerét, másrészt pedig az ebből következő, a reális élet számtalan követelményével alig számoló *idealizmusa* a rendszer gyakorlati megvalósulása elé súlyos gátakat emel. A személyiség fejlődésének túlságosan elméleti, mesterkelt, a pszichológiai szempontokkal kevésbé számoló felfogása, továbbá a történeti fejlődés átértékelésének az a gondolata, ahogyan az nála kifejezésre jut s végül ezzel kapcsolatosan a történeti anyagnak a tanítás középpontjába állítása mind olyan sebezhető pontjai Schneller rendszerének, amelyeket más oldalon adott értékei alig ellensúlyozhatnak.

Mindemellett tagadhatatlanul nagy Schneller rendszerének pedagógiai jelentősége. Ez elsősorban e rendszer mély pedagógiai értékeiben domborodik ki, amelyek közül különösen kiemelkedik a magyar pedagógiai irodalmon túl is maradandó értékű tanítása a *nevelői személyiségről*. Nemzeti szempontból Schneller érdeme, hogy a magyar pedagógiát a jelenkor egyik legtermékenyebb és törekvéseiben legnemesebb pedagógiai irányába kapcsolta bele s egyben a személyiség gondolatát magyar talajon elültette. És ebből folyik Schneller rendszerének az a további jelentősége, hogy nyomában fakadt a személyiség pedagógiájának

több új, magyar hajtása, amelyek nagyrészt neki köszönhetik alapjaikat, megszületésüket s amelyekben — ha más formában is — a schnelleri rendszer él tovább.

---

## J E G Y Z E T E K.

## I. rész.

- 1 Egyéniség-személyiség. 18. l.
- 2 Paedagogiai dolgozatok. I. köt. Búcsúbeszéd, 66. l.
- 3 A Schneller családjára, gyermekkorára és életére vonatkozó adatok egy részét tőle magától kaptam. Hasonló, az irodalomban máshol elő nem forduló, életére vonatkozó adatokat tartalmaz Rónay Mária cikke: „Az Akadémia bölcssei 80 éven túl . . . Schneller István“ címen a Pesti Napló 1936. okt. 25.-i számában.
- 4 Pesti Napló id. cikke.
- 5 Schneller István szóbeli közlése.
- 6 Adalék Eötvös személyiségének megértéséhez. 528. l.
- 7 Megemlékezés Beyer Jánosról. 10. l.
- 8 U. o.
- 9 Különösen gyakori egyetemi előadásában. V. ö. Didaktika, 1905. (kéziratként) „... apa, vagy anya halála ... sok emberben ez az eset *nemtőt* szül, amennyiben az illető éppen abban a megboldogultban egy *eszményi lényt* nyer, aki minden rossztól, bajtól megóvja.“
- 10 Adalék Eötvös személyiségének megértéséhez. 530. l.
- 11 U. o.
- 12 Megemlékezés Beyer Jánosról. 12. l.
- 13 Paedagogiai dolgozatok. I. k. 66. l.
- 14 U. o. 67. l.
- 15 U. o. 66. l. V. még ö. Előszó 5. l.

16 U. o. 67. l.

17 V. ö. „Gyermekkorom óta csakis studens kívántam lenni. Hisz nagyatyám, a szigorú Kantianus, atyám, a rajongó Hegelianus: mind a ketten mint életük legszebb napjait a jénai, illetőleg hallei studensi életük napjait emlegették; gyermekkori álmaim legszebbjei a studensi élet varázsfényében ragyogtak ...“ Az egyetem feladatáról és annak a jelen körülményeknek megfelelő kialakulásáról, 3. l.

18 V. ö. „Philológiai és philosophiai alapon kívántam elkészülni a theologiai, nevezetesen újszövetségi exegetikai tanszékre.“ Paed. dolg. I. Búcsúbeszéd, 67. l.

19 U. o. 67. l.

20 V. ö. „Berlinben a Herrenhutik, az irvingek, anabaptisták, ó-ltheránusok nyilvános- és magánköreit kerestem fel; a kort mozgató szociális eszmék hatása alatt alakult Schulze—Delitsch-, valamint Lassale-irányú egyleteket, a fegyházakat, a javítóintézeteket, a gyermekkerteket.“ Paed. dolg. 67. l.

21 Pesti Napló id. cikke.

22 Pedagógiai Lexikon. II. k. Schneller I.

23 V. ö. „... a mai prot. teológiai tudomány mezején alig van irányzat, amely egyik-másik szempontot illetőleg nem Schleiermachertől vett volna indítást, ösztönzést, nem egyik eszméjét, formuláját, irányát, vagy metódusát fejlesztette volna tovább.“ Szelényi Ödön: Schleiermacher vallásfilozófiája. Békéscsaba, 1910. 3. l.

24 V. ö. „... meglepett ... iskoláik nagy hírnedacára ez iskolákban bemutatott eredmények valóban silány volta. A jénai gyakorló iskolára s a giesseni minta-gimnasiunmra gondolok.“ Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire. 662. l.

25 Paed. dolg. I. 69. l.

26 Teológiai tanári katedrájának elfogadását ahhoz a feltételhez kötötte, hogy tudományos szemináriumo-

kat szervezhessen. Szerinte ugyanis „theológiai képzésünk egyik legfőbb hiánya a hallgatók egyoldalú befogadásában, a *jurare in verba magistri* gyakorlásában áll. Tudományosan dolgozni, speciális kérdésekbe öntevékenyen elmélyedni, az anyagot nem csak eltulajdonítani, hanem el is sajátítani oly kevesek képesek s erre alig is nyernek indítást. *Tudományos semináriumoknak* és pedig minden egyes fõdisciplínával kapcsolatban való szervezése nélkül e hiányon segíteni nem lehet.“ Paed. dolg. I. 72. l.

27 Paed. dolg. I. 83. l.

27a Paed. dolg. I. 175—76. l.

28 A kötet a következő cikkeket tartalmazza: Előszó. Bevezetés. Búcsúbeszéd. Székfoglaló. A magyar-honi ágostai hitvallású evang. keresztyén egyház theológiai oktatásügye. Az egyetemi tanulmányozás feladata. „University Extension.“ A magyar nemzeti egyetem keletkezéséről. Az egyetemi tanulmányozás tárgyi feltételeiről.

29 Paed. dolg. I. 7—8. l.

30 U. o. 8—9. l.

31 U. o. 64. l.

32 A nemzeti nevelésről. 32. l.

33 Jézus Krisztus a nevelés elve. 1—2. l.

34 Részletesen lásd Schneller cikkét 449—485. ll.

35 Szelényi Ödön szerint a személyiség fogalma Schneller elméletének *egyik* középponti gondolata. Tettamanti Béla szerint: „több ennél: maga a középponti gondolat.“ Tettamanti id. m. 11. l.

36 Egyéniség-személyiség. 3. l.

37 Az érettségi ellen. 5. l.

38 Paed. dolg. III. k. V—VI. ll. A kötet cikkei egyébként a következők: Egyetemi tanügyi irányzatunkról. A doctori cím használása. Az egyetemi tanárok nyugdíjaztatása. Az egyetemi semináriumok. A kolozsvári



tanárképző intézet feladatáról. A középiskolai reformról. A doctorátusról és annak egységesítéséről. Függelék: A diákokthoz és a diákszövetkezet.

39 Schneller István szóbeli közlése.

40 Adalék Eötvös személyiségének megértéséhez.

41 U. o.

42 Eötvös mellett Apáczai az a másik pedagógus, akit Schneller különösen értékelt.

43 Gyászbeszéd Böhm Károly felett, 405. l.

44 Comenius és Apáczai, 39. l.

45 Kiss Albin: Schneller reformiskolája. (Magyar Középiskola, 1918. évf., 274. l.)

46 Schneller egyetemi tanári és tudományos munkásságának elismerésére jellemző, hogy a budapesti és a göttingi egyetem is meghívta pedagógiai tanszékére. Schneller visszautasította „azzal a meggyőződéssel, hogy Erdélyben órá nagyobb szükség van, mint bárhol mássutt.” Pesti Napló id. cikke.

47 Paed. dolg. I. 80. l.

48 Kant mint pedagógus. I., 8. l.

## II. rész.

1 Tettamanti id. m. 1. l.

2 Neveléstudományi munkák keletkezése, 255. l.

3 Comenius és Apáczai, 39. l.

4 Didaktika, 17. l.

5 V. ö. „Isten nem szigorú bíránk, hanem a mi atyánk; a *szeretet* tehát mozgató ereje és pedig azon szeretet, amely kiterjed mindenkre. Ezen hatalomban és szeretetben bízva, az a mi imánk és törekvésünk, hogy Istennek országa, neve dicsőíttetése mindinkább *valósuljon* meg, *jőjjön* el. Történik pedig ezen megvalósulás, hogy ha az isteni erő, az isteni szellem (a szeretet) mindenkiben mindenütt mozgató.” Jézus Krisztus a nevelés elve, 36. l.

6 Tettamanti id. m. 9. l.

7 Pedagógiai Lexikon II. köt. Schneller I.

8 Didaktika, 20. l.

9 Paed. dolg. I. 21. l.

10 Schneller „értékfokozatnak“, „etikai álláspontnak“ is nevezi ezeket a fejlődési fokokat. V. ö. Tettamanti id. m. 26. l.

11 A kolozsvári orsz. tanárképző-intézet gyakorló középiskolájának tantervezetére és tantervére vonatkozó javaslat. 51. l.

12 V. ö. Tettamanti id. m. 12. l., továbbá „... az ember ... fokozatosan fejlődik s az egymással szemben álló álláspontok nem egyebek, mint a fejlődésnek egyes szükségszerű fokozatai.“ Paed. dolg. I. 14. l.

13 Paed. dolg. I. 14. l.

14 U. o.

15 U. o. 15. l.

16 U. o.

17 Tettamanti id. m. 26—27. l.

18 Paed. dolg. I. 15. l.

19 U. o. 17. l.

20 V. ö. Imre Sándor: Neveléstan.

21 Paed. dolg. I. 33. l.

22 U. o.

23 U. o.

24 U. o. 36. l.

25 U. o. 38. l.

26 U. o. 39. l.

27 Didaktika, 44. l.

28 Paed. dolg. I. 45. l.

29 U. o. 47. l.

30 U. o. 47—48. l.

31 Paed. dolg. 52. l.

32 U. o. 63. l.

33 Tettamanti id. m. 70. l.

<sup>34</sup> Tettamanti id. m. 70. l.

<sup>35</sup> Didaktika, 80. l.; továbbá: A nemzeti nevelésről, 32–34. l.

<sup>36</sup> A középiskolai reformról, 481. l.

<sup>37</sup> Didaktika, 20. l.

### III. rész.

<sup>1</sup> Didaktika, 20. l. Schneller azonban maga is mindjárt rámutat az alapvető különbségekre, amelyek szerint különösen abban vannak, hogy egyrészt Linde kifejezetten csak a népiskolán belül alkalmazza a személyiség elvét, míg Schnellernél ez a nevelés egész körét felöleli; másrészt Lindenél inkább alkalomszerűen nyilvánul s teljesen a herbarti formalizmus visszahatásaként született, míg Schnellernél „tudatosabban van magában a célban is feltüntetve organisáló erejében“.

<sup>2</sup> Székely György: Reformtörekvések a tudományos pedagógia terén. Magyar Pedagógia, 1907. évf. 218. l.

<sup>3</sup> V. ö. Ernst Linde: Persönlichkeits-Pädagogik, 3. kiad. Leipzig, 1909. 11–13. fejezetét.

<sup>4</sup> V. ö. Linde id. művének második részét. Székely György id. m. 218. l. szerint: „A nevelői eljárásnak egyrészt a művészeti gyakorlattal, másrészt a vallással való érintkezését, a nevelésnek az iskolán túl való szélesebbkörű szociális felfogását, a tudatosság és tervszerűség mellett az öntudatlanság, a naiv intuíció bizonyos jelentőségének az elismerését mind megtaláljuk az ő pedagógiai felfogásában.“

<sup>5</sup> Linde id. m. III. l. (Szerző ford.)

<sup>6</sup> Ugyanaz, IV. l. (Szerző ford.)

<sup>7</sup> Ugyanaz, 7. l. (Szerző ford.)

<sup>8</sup> Kant, mint pedagógus. I. 8. l.

<sup>9</sup> Székely György összefoglalása Linde nevelői ideáljáról. Id. cikke, 210. l.

<sup>10</sup> Schneller mintegy Isten által a nevelői helyre állított embert lát, akinek az a kötelessége, hogy felismerje „az ő sajátos célgondolatát, amellyel szolgálja majd az egészet“. Tettamanti id. m. 27. l.

<sup>11</sup> Linde id. m. XIV. l. (Szerző ford.)

<sup>12</sup> Ugyanott. V. még ö.: Linde „elsőnek kísérli meg, hogy a nevelést inkább művészeti, mint tudományos oldaláról tekintse“. Székely György id. c. 210. l.

<sup>13</sup> Tettamanti id. m. 70. l.

<sup>14</sup> Linde id. m. 40. l. (Szerző ford.)

<sup>15</sup> Ugyanott 30. l. (Szerző ford.)

<sup>16</sup> Székely György id. c. 211. l.

<sup>17</sup> Linde id. m. 10. l. (Szerző ford.)

<sup>18</sup> Makkai Sándor: Bevezetés a személyiség paedagógikájába. Kolozsvár, 1912. 81. l.

<sup>19</sup> Ugyanott, 80. l.

<sup>20</sup> V. ö. Linde id. m. 64. l.: „Igen, ez a belsőleg sarkadzó és rügyező élet a tanító életében az a legfontosabb mozzanat, (der springende Punkt = punctum saliens), amelytől az iskola egész élete, a tanuló lelkének minden kedélyrezdülése és hullámozása egyedül függhet.“ (Szerző ford.) Makkai ezt így értelmezi: „a nevelő e belső élete: azaz világképe és életfolytatása, mint a belső élet két főirányú megnyilatkozása az a döntő hatalom, amely a növendék lelkét megragadja és a nevelést lehetővé teszi“. Makkai id. m. 80. l.

<sup>21</sup> V. ö.: „Tévedés, ha a tanítótól azt követeljük, hogy minden nevelői lépését elméleti igazolásának teljes tudatával végezze, mert akkor a nevelést megfosztjuk az *öntudatlannak* áldásaitól. Ezt Linde is hangsúlyozza, mert a személyiség ennek mélyében gyökerezik.“ Székely György id. c. 217. l. Makkai kifogásolja is ezt Lindénél: „... abban nem tudok egyezni, hogy ő (Linde) a nevelői személyiség e hatalmát nem a nemes ideál, az *intelligentia* önállító erejében keresi, hanem valami

titokzatos erőben“ ... Makkai id. m. 81. l.

<sup>22</sup> V. ö.: „Az alapelvek tekintetében az ő (Schneller) nyomdokain halad Imre Sándor.“ Makkai id. m. 45. l.

<sup>23</sup> Hajdú János: Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai. (Magyar Paedagógia, 1920. évf. 121. l.)

<sup>24</sup> Imre Sándor: Neveléstan, 64. l.

<sup>25</sup> Ugyanott. Lásd részletesebben: Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről, 1904. V. ö.: „Ebben Széchenyi elszórt nevelési gondolatait elsőnek foglalja egységbe, s megállapítja, hogy a nevelés Széchenyi értelmében az egyéni és közösségi követelményeket kielégítő nemzetnevelés. A cél: a nemzet haladása; ennek feltétele a nemzet tagjainak lehető tökéletesedése, személyiségekké, azaz teljesen kifejlett, határozott, tudatos és nemes egyéniségekké válása, amit az egyéni és nemzeti önismeret segít elő.“ Pedagógiai Lexikon, I. k. 907. l.

<sup>26</sup> Imre Sándor: A neveléstudomány magyar feladatai. Szeged, 1935. 111. lap.

<sup>27</sup> Imre Sándor: A személyiség kérdése. Budapest, 1926. 5. l.

<sup>28</sup> Ugyanott.

<sup>29</sup> Paed. dolg. I. 39. l.

<sup>30</sup> Imre Sándor: A nevelés sorsa és a szocializmus. Budapest, 1909. 131. l.

<sup>31</sup> V. ö.: „... hogy kifejlesszük mindenki egyéniségét, mert csak így érvényesülhet a benne lévő isteni szikra, vagyis az egyéni mirevalóság“. Imre Sándor, Széchenyi és a magyar nevelés jövője. (Magyar Társadalomtudományi Szemle, 1913. évf. 13. l.)

<sup>32</sup> Ez s a következő két idézet: Imre Sándor: A személyiség kérdése, id. m. 7—8. l.

<sup>33</sup> Imre Sándor: Nemzeti önismeret, 1920. 8—9. l. V. még össze: „A fejlődés egész útján csak az haladt végig, akinek teljesen kialakultak a másoktól megkülönböztető vonásai (egyéniesség), kifejlődtek cselekvésének ál-

landó mozgatói (jellem) és az egész élete: személyes élet, amelyet önmaga kormányoz nemes eszmény felé (személyiség).“ Imre: A személyiség kérdése, 8. l.

<sup>34</sup> Imre S.: Neveléstan.

---

## Bibliographia.

*Schneller István*: Egyéniség-személyiség.

- Pedagógiai dolgozatok I.—II.—III. k.
- Adalékok Eötvös személyiségének megértéséhez.
- Megemlékezés Beyer Jánosról.
- Didaktika 1904/5. (Egyet. előadás).
- Az egyetem feladatáról s annak jelen körülményeknek megfelelő kialakulásáról.
- Alkalmi megjegyzések Herbart lélektanának alaptételeire.
- A nemzeti nevelésről.
- Jézus Krisztus a nevelés elve.
- Az érettségi ellen.
- Gyászbeszéd Böhm Károly felett.
- Comenius és Apácai.
- Kant mint pedagógus.
- A neveléstudományi munkák keletkezése.
- A kolozsvári orsz. tanárképző-intézet gyakorló középiskolájának tantervezetere és tantervére vonatkozó javaslat.
- A középiskolai reformról.

*Tettamanti Béla*: A személyiség nevelésének magyar elmélete. Schneller István rendszere.

*Szelényi Ödön*: Schleiermacher vallásfilozófiája.

*Kiss Albin*: Schneller reformiskolája.

*Rónai Mária*: Az akadémia bölcsei 80 éven túl...  
Schneller István (Pesti Napló 1936.  
X. 25).

*E. Linde*: Persönlichkeits-pädagogik.

*Székelgy György*: Reformtörekvések a tudományos  
pedagógia terén (Magy. Ped. 1907. évf.).

*Makkai Sándor*: Bevezetés a személyiség pedagó-  
gikájába.

*Hajdu János*: Imre Sándor : A magyar nevelés kör-  
vonalai. (Magy. Ped. 1920. évf.)

*Pedagógiai lexikon* I.—II. (Imre S., Schneller I.)

*Imre Sándor*: Neveléstan.

- Gr. Széchenyi István nézetei a nevelésről.
  - A neveléstudomány magyar feladatai.
  - A személyiség kérdése.
  - A nevelés sorsa és a szocializmus.
  - Széchenyi és a magyar nevelés jövője.  
(Magyar Társadalomtudományi Szemle  
1913. évf.)
  - Nemzeti önismeret.
-



## TARTALOMJEGYZÉK.

Bevezetés	— — — — —	5
-----------	-----------	---

*I. rész.*

1. Család, környezet, gyermekkor	— — — — —	8
2. Diákévek Kőszegen és Sopronban	— — — — —	13
3. Egyetemi évek Halleban	— — — — —	14
4. Nevelői és teológiai tanári pályája. Első pedagógiai művei	— — — — —	16
5. Egyetemi tanársága, reformiskolája, pedagógiai művei	— — — — —	20

*II. rész.*

1. Schneller István pedagógiai rendszere	— — —	35
2. Schneller iskolaszervezete	— — — — —	40

*III. rész.*

1 Schneller és a külföldi személyiségpedagógusok	—	43
2. Schneller és Linde	— — — — —	44
3. Schneller és Imre Sándor	— — — — —	49
4. Schneller rendszerének sajátos vonásai	— — —	53
Jegyzetek	— — — — —	56
Bibliográfia	— — — — —	65
Tartalomjegyzék	— — — — —	67

